

UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

LA SOCIALISATION DE L'ENFANT EN MILIEU SCOLAIRE

PAR

FERNANDE COMTOIS LABBE

RAPPORT DE RECHERCHE PRESENTE
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN EDUCATION
SOUS LA DIRECTION DE GUY PERREAULT

DECEMBRE 1983



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

Je tiens à manifester toute ma reconnaissance à mon Directeur de recherche, le professeur Guy Perreault pour ses précieux conseils et sa constante disponibilité au cours de ce travail.

Mes remerciements aussi à Mme Jeanne Maheux pour l'aide et le soutien moral apportés lors de certaines difficultés rencontrées au cours de cette recherche.

Je tiens à remercier tous les membres de ma famille pour leur aide et leurs encouragements durant toute la durée de ce travail, spécialement au cours de sa rédaction; et particulièrement mon époux, Monsieur Serge Labbé, pour l'aide apportée lors des calculs statistiques.

TABLE DES MATIERES

	Page
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES GRAPHIQUES.....	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER - VECU PROFESSIONNEL ET OBJET DE RECHERCHE.....	3
Vécu professionnel diversifié.....	3
Objet de recherche: la socialisation.....	10
Méthodologie de l'étude.....	25
CHAPITRE II - PRESENTATION DES RESULTATS.....	44
Le test "t" de Student-Fisher.....	44
Résultats d'ensemble.....	46
Variations significatives dans les réponses positives obtenues.....	53
Résultats par objectifs pré-déterminés.....	59
CHAPITRE III - ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	82
Analyse des variations significatives (10,1% et plus)..	82
Analyse des énoncés regroupés par objectifs.....	97
CONCLUSION.....	100
BIBLIOGRAPHIE.....	104
ANNEXE I - Questionnaire sur la socialisation.....	108
ANNEXE II - Tableau VII - Réponses qui ne changent pas du pré-test au post-test.....	115
Tableau VIII - Augmentations de 0,1% à 5%.....	116
Tableau IX - Augmentations de 5,1% à 10%.....	117
Tableau XIII - Baisses entre 0,1% et 5%.....	118
Tableau XIV - Baisses entre 5,1% et 10%.....	119

LISTE DES TABLEAUX

	Page
TABLEAU	
I - Programme de développement affectif et social.....	22
II - Un processus de résolution de problèmes appliqué au mémoire.....	28
III - Les objectifs et leurs énoncés respectifs.....	31
IV - Séances PRODAS.....	37
V - Table du modèle du "t" (test "t" de Student-Fisher).....	47
VIa - Paramètres statistiques globaux (49 questions).....	48
VIb - Variations du taux de réponses positives au post-test (40 questions).....	49
X - Augmentations de 10,1% à 15%.....	54
XI - Augmentations de 15,1% à 20%.....	55
XII - Augmentations de 20,1% et plus.....	56
XV - Baisses entre 10,1% et 15%.....	57
XVI - Baisses entre 15,1% et 20%.....	57
XVII - Baisses de 20% et plus.....	58
XVIIIa - Paramètres statistiques groupe A.....	60
XVIIIb - Résultats des énoncés groupe A.....	61
XIXa - Paramètres statistiques groupe B.....	63
XIXb - Résultats des énoncés groupe B.....	64
XXa - Paramètres statistiques groupe C.....	66
XXb - Résultats des énoncés groupe C.....	67

XXIa - Paramètres statistiques groupe D.....	69
XXIb - Résultats des énoncés groupe D.....	70
XXIIA - Paramètres statistiques groupe E.....	72
XXIIb - Résultats des énoncés groupe E.....	73
XXIIIA - Paramètres statistiques groupe F.....	75
XXIIb - Résultats des énoncés groupe F.....	76
XXIVa - Paramètres statistiques groupe G.....	78
XXIVb - Résultats des énoncés groupe G.....	79

LISTES DES GRAPHIQUES

Page

GRAPHIQUES

I - Graphique comparatif des résultats obtenus par les deux groupes pour les 49 questions.....	50
II - Graphique comparatif des résultats obtenus par les groupes pour les questions de la série A.....	62
III - Graphique comparatif des résultats obtenus par les groupes pour les questions de la série B.....	65
IV - Graphique comparatif des résultats obtenus par les deux groupes pour les questions de la série C.....	68
V - Graphique comparatif des résultats obtenus par les deux groupes pour les questions de la série D.....	71
VI - Graphique comparatif des résultats obtenus par les groupes pour les questions de la série E.....	74
VII - Graphique comparatif des résultats obtenus par les deux groupes pour les questions de la série F.....	77
VIII - Graphique comparatif des résultats obtenus par les deux groupes pour les questions de la série G.....	80

INTRODUCTION

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche de type quasi-expérimentale. Nos préoccupations relèvent d'un problème existant dans notre système scolaire actuel soit la socialisation de l'enfant. Ce travail tentera de montrer comment cette préoccupation est devenue un objet de recherche et la façon dont nous le traiterons. Il se compose de trois chapitres qui portent sur le vécu professionnel et l'objet de recherche, la compilation des résultats ainsi que leur analyse.

Notre premier chapitre comprend trois parties bien distinctes. Tout d'abord nous présentons le lien existant entre notre vécu professionnel et l'objet de notre recherche. On y retrouve la démarche et les éléments problématiques qui nous ont amené à identifier la socialisation comme objet de recherche. En second lieu, nous allons cerner le contexte conceptuel qu'un certain nombre d'auteurs identifient comme étant la socialisation de l'enfant en milieu scolaire plus particulièrement. Enfin dans la méthodologie de l'étude, nous allons voir le but et les limites de notre recherche et nous allons donner un aperçu de la méthode utilisée pour sa réalisation.

Viendra ensuite notre expérimentation précédée et suivie d'un questionnaire tenant lieu de pré-test et de post-test. Ce questionnaire sera aussi présenté à un autre groupe pour lequel nous n'avons pas fait l'expérimentation (groupe témoin).

Dans nos résultats, une réponse positive signifiera pour nous une augmentation de la socialisation chez les répondants.

Le second chapitre sera consacré à la présentation des résultats. Nous donnerons d'abord les résultats d'ensemble et nous utiliserons l'analyse comparative des moyennes par le test du "t" de Student-Fisher.¹ En second lieu, nous présenterons les résultats les plus significatifs selon la variation dans les réponses obtenues au post-test. Enfin, ils seront présentés en les regroupant par objectifs prédéterminés en utilisant également le test du "t".

Le troisième chapitre sera consacré à l'analyse des résultats. Selon les tableaux indiquant des différences significatives entre le pré-test et le post-test, nous analyserons les augmentations et les baisses de réponses positives d'abord question par question puis objectif par objectif.

¹Nie, "et all", Statistical Package for the Social Sciences, McGraw-Hill Book Company, 1970-1975, pp. 267 à 271.

CHAPITRE PREMIER

VECU PROFESSIONNEL ET OBJET DE RECHERCHE

Notre vécu professionnel se trouve fort diversifié. En effet, pour des raisons de mutations dues au respect de l'ancienneté chez le personnel enseignant, nous avons exercé la fonction d'enseignante dans trois milieux différents au cours des trois dernières années. Si de prime abord, de tels changements entravent sérieusement une problématique orientée sur le vécu professionnel initial, ils la nourrissent lorsqu'on réussit à s'abstraire de la réalité quotidienne tout en conservant les divers éléments d'analyse qui nous ont amené au diagnostic de la situation. Cette démarche n'est certes pas des plus faciles et exige un recul qu'une enseignante n'a pas l'habitude d'exercer. En effet, l'adaptation à de nouveaux milieux de travail, à de nouveaux programmes et même à des catégories différentes d'élèves ainsi que le fait d'être plongée dans la réalité de tous les jours tendent à nuire à notre perception globale.

Vécu professionnel diversifié

Dans cette section, nous tenterons de communiquer une vision d'ensemble de notre expérience d'enseignante comme titulaire d'une classe d'adaptation, comme éducatrice-enseignante pour une clientèle de mé-sadaptés socio-affectifs et comme titulaire d'une classe multi-âge en milieu rural.

Notre première problématique, vécue en 1977-78, portait sur l'intégration des enfants en difficulté(s) d'apprentissage fréquentant

une classe d'adaptation en première année du cours primaire. Le rôle de l'enseignant se résumait à apprendre aux enfants toutes les matières académiques où il y avait déficience afin de les réintégrer au cours régulier le plus rapidement possible. L'enseignement se centrait alors sur le rendement académique. Le diagnostic de la situation mettait en évidence plusieurs éléments problèmes pouvant faire l'objet d'une recherche:

1. L'inadéquation entre le matériel didactique et les besoins des enfants.
2. Le manque de communication entre les parents de ces enfants et l'équipe multidisciplinaire responsable du classement de ces élèves: ce défaut de communication pouvait empêcher l'obtention de renseignements suffisants pour l'adoption d'un traitement thérapeutique adéquat et venait entraver la possibilité de suites à la maison.
3. La diversité des critères selon lesquels les enfants étaient désignés pour former cette classe: on pouvait y retrouver des enfants ayant des troubles moteurs, affectifs ou psychologiques à des degrés divers.
4. L'absence de programmes académiques particuliers et de traitements thérapeutiques adaptés aux besoins de ces enfants: bien que la formation d'une classe d'adaptation avait été décidée par le service de psychologie (adaptation scolaire) et que l'insertion des élèves dans une telle classe était recommandée par ce dernier, celui-ci ne fournissait au titulaire de cette classe aucun moyen spécial pour que

5. La difficulté pour un enfant de réintégrer normalement une classe régulière en raison des préjugés envers la classe spéciale. L'enfant était étiqueté par les enseignants et les élèves du secteur régulier comme étant en difficulté même si son profil académique était normalisé.

Pour un enseignant, les problèmes à résoudre immédiatement portaient sur le matériel didactique et le programme ainsi que sur le traitement thérapeutique à appliquer. La définition de critères adéquats s'avérait également indispensable pour diminuer le risque d'hypothéquer l'avenir des enfants. L'établissement de communications avec les parents constituait le complément nécessaire pour assurer le succès des efforts de l'enseignant. Quant aux préjugés qui se manifestent à l'endroit des enfants en classe spéciale, ils constituent à eux seuls un facteur qui peut non seulement entraver à jamais les chances de réussite de ces enfants mais saper irrémédiablement la confiance de ceux-ci en leurs capacités.

Un nouvel emploi imprimait un tout autre caractère à notre vécu professionnel. Cette seconde expérience, réalisée en 1978-79, s'effectuait dans un milieu institutionnel de rééducation soit l'école l'Elan qui recevait la clientèle de la Maison Rouyn-Noranda. Nos élèves étaient de jeunes adolescents(es) d'un centre d'accueil pour adolescents(es) mésadaptés(es) socio-affectifs. Suivant les principes de base de la Maison Rouyn-Noranda, le rendement académique était nettement secondaire: les jeunes devaient d'abord apprendre à vivre en société. Les quatre principes de base de cette institution nous étaient présentés comme suit:

Unité d'action.

Complémentarité des rôles.

Dans le groupe, par le groupe.

Ne pas seulement dire, mais faire.

Même si notre employeur était la commission scolaire Rouyn-Noranda, notre intervention devait s'inscrire dans le respect des principes de l'institution d'où provenait notre clientèle.¹ L'enseignant-éducateur devait s'intégrer à l'équipe multidisciplinaire de l'institution et devait respecter les thérapies individuelles mises au point par cette équipe dont nous faisions partie.

Le diagnostic de cette nouvelle situation demeurait cependant sensiblement le même que celui de la première problématique. Certains éléments ressortaient de façon beaucoup plus marquée tel l'absence totale de matériel didactique adapté et de programmes académiques appropriés. Du point de vue académique, l'intervention pédagogique se réduisait à leur apprendre à lire, à écrire et à compter. Ces activités demeurent de niveau primaire et tout le matériel existant à notre disposition respectait l'âge d'un cheminement normal d'un enfant de six à onze ans tandis que nos élèves étaient des adolescents(es). De plus, l'intérêt pour les matières académiques était faible, sans cesse à la merci des humeurs des élèves. Selon les principes mêmes de l'institution, cette humeur devait prévaloir en tout temps. L'apprentissage académique étant relégué au second plan, la constitution des groupes ne respectait

¹Contrat de services intervenu entre la Commission scolaire Rouyn-Noranda et la Maison Rouyn-Noranda pour l'année 1978-79.

pas les acquis des individus dans ce domaine. Il va sans dire que la diversité de la clientèle constituait un élément toujours présent. Quant au manque de communication avec le milieu familial de l'adolescent(e), il s'agissait d'une situation fréquente et même normale puisque la très grande majorité de la clientèle de cette institution est constituée d'enfants rejetés par leur milieu familial ou en brouille avec ce dernier; la plupart de ces jeunes provenait de foyers nourriciers. La population locale fonde ses préjugés sur le fait qu'on retrouve des pré-délinquants(es) et des délinquants(es) dans cette institution, et ne donne aucune chance de réintégration sociale à cette clientèle.

Dans cette institution, le groupe est utilisé comme moyen de pression sur l'individu. Dans la réalité quotidienne, cette pratique implique l'arrêt immédiat de l'activité du groupe lorsqu'un individu manifeste un comportement déviant. Cet arrêt persiste tant et aussi longtemps que le problème de l'individu n'est pas solutionné. Il était fréquent que le refus de fonctionner d'un individu se manifeste pendant une activité académique. Il devenait donc impossible à l'enseignant(e) de planifier quelque enseignement que ce soit à moyen ou à long terme.

Ces deux expériences bien que distinctes quant au milieu de travail immédiat se rejoignaient sur un aspect bien précis. Dans la classe d'adaptation, l'objectif visé était la réintégration des enfants en difficulté(s) d'apprentissage dans le secteur régulier le plus rapidement possible. L'intervention de l'enseignant(e) était orientée sur le contenu, le rendement académique étant le critère de la réintégration. L'objectif prioritaire du centre d'accueil pour mésadaptés socio-affec-

tifs était la réinsertion de l'adolescent(e) dans la société par la rééducation socio-affective. Les matières académiques enseignées devenaient un moyen parmi d'autres pour réaliser l'objectif institutionnel. Ces matières étaient abandonnées, délaissées lorsqu'elles ne semblaient plus pertinentes en regard de la rééducation socio-affective. Cette décision était prise par l'équipe multidisciplinaire qui établissait la thérapie des adolescents(es); l'enseignant(e) devait donc se ranger à cette décision.

Ces deux milieux étaient limitatifs quant à l'exercice de la fonction d'enseignant. Néanmoins, la socialisation de l'enfant et de l'adolescent(e) se dégage, à des niveaux différents, comme élément problématique commun à ces deux expériences.

Notre troisième expérience se poursuivait en 1979-80 dans une classe régulière à degrés multiples: deuxième et troisième années du niveau primaire. Les éléments problématiques décelés dans les deux premières expériences nous semblaient maintenant moins évidents du fait d'une part, qu'il s'agissait du secteur régulier et que, d'autre part, les apprentissages académiques se voyaient accorder une importance de premier plan dans le cheminement de l'élève. L'organisation pédagogique proposée par le Ministère de l'Education suscite des difficultés dans une classe à degrés multiples car elle n'est conçue que pour des groupes à degré unique. L'enseignant(e) se trouve donc confronté(e) à des problèmes d'intégration de matières distinctes et de programmes de même matière pour des niveaux différents. L'enseignant(e) doit comprimer la matière des programmes parce qu'elle doit enseigner à deux niveaux en

même temps. Le matériel didactique doit également être adapté. Dans la mesure du possible, l'enseignement se fait simultanément aux deux groupes. Afin de respecter la spécificité des programmes, il faut des exercices appropriés à cette situation. L'adaptation quotidienne est de taille, même s'il ne s'agit que de la nécessité d'adapter les outils pédagogiques requis.

Au fur et à mesure de notre cheminement dans une classe à degrés multiples, nous avons pris conscience d'un autre problème. Nous sommes constamment préoccupée par l'idée des programmes à voir et par la préparation quotidienne des activités académiques que nous présentons aux élèves. Nous voulons ardemment leur donner un enseignement comparable à celui qu'ils auraient reçu dans des classes à degré unique. Mais nous nous sommes aperçue que nous sacrifions alors au rendement académique des activités permettant de mieux connaître et comprendre l'enfant. Ayant exercé la fonction d'enseignante dans deux milieux où la relation avec l'enfant était primordiale, il nous était extrêmement difficile d'admettre que les matières académiques du programme puissent se substituer à cette relation sans nuire au développement global de l'enfant. Si dans les deux premiers milieux de travail, la dimension académique cédait le pas à la dimension sociale et affective, elle s'y substituait complètement dans le troisième. Quel est le problème? Est-ce une erreur des milieux rééducatifs de tant insister sur la dimension socio-affective de l'enfant pour sa réinsertion sociale et de reléguer au second plan la dimension cognitive? Est-ce une erreur du milieu régulier de privilégier la dimension cognitive au détriment de la dimension

socio-affective? Une chose est cependant certaine: les milieux rééducatifs et en particulier les classes spéciales existent ou existaient parce que le secteur régulier est impuissant devant une certaine clientèle.

Objet de recherche: la socialisation

Le recul pris sur l'expérience acquise dans trois milieux de travail aussi diversifiés permet de situer au centre de notre réflexion sur notre vécu professionnel des préoccupations qui sont moins immédiates que celles reliées à l'exercice quotidien de la fonction d'enseignante. De plus, la commission scolaire devant respecter le principe d'ancienneté dans l'affectation de son personnel enseignant, rien ne pouvait garantir que nous exercerions cette fonction aux mêmes niveaux et dans la même école pour les années subséquentes. Bien que l'inadéquation des programmes et du matériel se soit avérée une difficulté vécue dans chacun des milieux, l'incertitude face à la classe que nous aurions les années suivantes nous a incité à ne pas retenir cette piste comme objet de recherche. De même, un investissement avec les parents de nos élèves risquait de s'avérer vain devant la possibilité d'être mutée dans un autre milieu de travail. De plus, ces difficultés présentaient des problèmes qui devaient être résolus rapidement. Par contre, il est un élément qui transcende le milieu immédiat de travail et c'est celui relié à l'adaptation sociale de l'enfant à l'école. Bien que notre expérience comme enseignante au secteur régulier soit assez récente, il ne nous semble pas percevoir à travers les outils pédagogiques à notre disposition que la socialisation de l'enfant soit une préoccupation présen-

te dans le secteur de l'éducation. De plus, considérant la nouvelle politique ministérielle en matière d'enfance inadaptée soit l'intégration de cette clientèle au secteur régulier, les problèmes des "Enfants en Difficultés d'Apprentissage et d'Adaptation Scolaire (EDAS)" ne seront plus uniquement du ressort des spécialistes de ce domaine; les enseignants(es) du secteur régulier devront s'en préoccuper puisqu'ils(elles) auront ces enfants dans leur classe.

En conséquence, il nous apparaît pertinent de centrer notre recherche sur le problème de la socialisation de l'enfant en milieu scolaire.

Nous tenterons maintenant de mieux saisir le concept de "socialisation."

La socialisation

L'éducation nous apparaît comme fonction de la société.

Les jeunes ont besoin des adultes afin d'actualiser leurs possibilités latentes, les adultes ont besoin des jeunes pour se continuer soit par la conservation et l'héritage culturel, soit par la réalisation des finalités lointaines inscrites dans le projet historique.²

Ce terme "socialisation" recouvre un concept assez vaste et difficile à définir. Nous avons d'abord relevé quelques définitions de ce terme chez plusieurs personnes de notre entourage. A la question proposée: "Qu'entendez-vous par socialisation?", des personnes travaillant dans le domaine de l'éducation ont répondu:

²Claude Charmion, Sciences humaines et pédagogie, Radioguides, 1974, page 141.

"La socialisation, c'est de rendre capable de faire travailler des jeunes en équipe."

"La socialisation, c'est un groupe d'enfants qui jouent ensemble dans la cour d'école."

"La socialisation, c'est une classe où les enfants s'entraident bien, des enfants qui ne se blessent pas par des paroles désobligeantes."

"La socialisation, c'est d'être capable de communiquer. Certains élèves qui ont des difficultés à communiquer avec les autres se retrouvent souvent seuls dans leur coin."

"La socialisation, c'est de collaborer entre nous."

"La socialisation, c'est d'être capable de s'accepter et d'accepter les autres comme ils sont."

"La socialisation, c'est d'aider l'autre."

Voici d'autres réponses maintenant recueillies de personnes qui n'oeuvrent pas dans le domaine de l'éducation:

"La socialisation, c'est d'être capable de faire partie d'un groupe et de travailler à l'oeuvre commune."

"La socialisation, c'est d'être sensible aux autres, les comprendre, les aider au besoin."

"La socialisation, c'est l'art de se faire des amis."

"La socialisation, c'est d'être capable de vivre en société."

"La socialisation, c'est d'être capable de s'adapter à n'importe qui, quel que soit son métier, ses croyances religieuses, son passé, son genre de vie."

"La socialisation, c'est que, pour être socialisé, il ne faut pas avoir peur de dire ce que l'on pense lorsqu'on se trouve en groupe."³

³Ces réponses ont été obtenues au cours de l'année scolaire 1978-79.

Nous remarquons que, lorsque l'on parle de socialisation, on fait appel aux termes société, social, socialisé, sociable. Dans toutes les tentatives de définitions recueillies, les gens relient socialisation à groupe de personnes. Si nous essayons d'ébaucher une définition à partir de ces témoignages, nous pouvons dire que les individus sont socialisés s'ils sont capables de s'exprimer et d'agir tout en étant à l'aise avec d'autres individus. Ainsi, des enfants poursuivront leur développement social en s'exprimant et en agissant librement de façon à ce qu'ils soient à l'aise dans leur milieu de tous les jours y compris le milieu scolaire.

Pour alimenter notre réflexion en vue d'obtenir une définition opérationnelle de la socialisation, nous allons maintenant voir ce que nous livrent certains grands penseurs de l'éducation sur la socialisation des enfants en milieu scolaire.

Nous n'avons retenu que les auteurs qui nous ont paru significatifs pour cette définition: Piaget, Cousinet, Freinet et les auteurs de Prodas, Palomarès, Ball et Bessel.

Piaget

Selon Piaget, nous devons envisager la société comme un tout, c'est-à-dire l'ensemble des interactions des individus entre eux. Il voit la société comme un système de relations. L'enfant est très tôt plongé dans l'action d'une vie sociale qui l'influencera tout au long de son développement. C'est un processus dynamique, c'est-à-dire qu'à chaque instant, l'éducation permet le changement et l'évolution des person-

nes impliquées dans ce processus. L'éducation permet la formation de l'individu de différentes façons.

L'enfant se modèle par simple contact avec son milieu naturel, il apprend la langue, les moeurs, les coutumes de son entourage. La socialisation est renforcée par l'intervention éducative provenant d'abord de la famille, ensuite de l'école et enfin de groupes ou d'associations culturelles. La socialisation de l'enfant représente un des aspect essentiels de l'éducation.

La socialisation de l'enfant ne se réduit pas à une intégration absorbante ni à une adaptation forcée, elle se fonde dans une expérience développée dans le temps, expérience de l'humain à travers le groupe social, expérience de soi dans l'ouverture à l'humain.⁴

L'école est en premier lieu une institution sociale où se déroule une forme de vie communautaire. L'école devrait permettre à l'enfant d'accomplir ses possibilités "physiques, affectives, sociales, techniques, logiques et esthétiques".⁵ En d'autres mots, l'école devrait permettre le développement intégral de l'enfant.

⁴Ibid, Charmion, Sciences humaines et pédagogie, radioguides, 1974, page 152.

⁵Pour identifier ces possibilités, nous nous sommes inspirée du livre: Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, L'école québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, Editeur officiel du Québec, 1979, pp. 27-28 et 29.

Les échanges que l'individu entretient avec son milieu social modifient sa structure mentale individuelle. C'est au moment où l'individu commence à faire des groupements d'opérations concrètes, puis formelles que se pose le problème des rôles de l'échange social et des structures individuelles dans le développement de sa pensée. Selon Piaget: "la pensée logique est une morale de la pensée imposée et sanctionnée par les autres."⁶

Il affirme aussi que:

L'objectivité, le besoin de vérification et la nécessité de garder leur sens aux mots et aux idées, etc, sont autant d'obligations sociales comme de conditions de la pensée opératoire.⁷

Le groupement devient une coordination de pensées ou d'actions provenant de différents individus. Afin que l'individu puisse développer son idée, sa pensée, sa logique, il a besoin des autres pour connaître leur idée, leur pensée, leur logique.

Il nous parle aussi de coopération. Selon lui, coopérer signifie coordonner ses opérations. L'échange de pensées entre individus nous aide: "...à transformer nos représentations intuitives en opérations transitives, réversibles, identiques et associatives".⁸

Ainsi, c'est l'échange constant de pensées avec les autres qui permet de coordonner intérieurement les rapports provenant de différents

⁶Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, U Prisme, 1967, Armand Collin, page 174.

⁷Ibid., p. 177.

⁸Ibid., p. 175.

points de vue. Un bon climat social est intimement lié au développement intellectuel.

Piaget affirme que:

L'activité opératoire interne et la coopération extérieure ne sont, au sens le plus précis de mots, que les deux aspects complémentaires d'un seul et même ensemble. Puisque l'équilibre de l'une dépend de celui de l'autre.⁹

Pour lui, le groupe représente un outil indispensable sur le plan du développement intellectuel. Il ajoute que "la coopération entre enfants est pour leur développement intellectuel et social un facteur irremplaçable".¹⁰

Comme ces premières lectures ont porté sur le lien existant entre le développement social et le développement intellectuel, nous ne pouvons nous permettre de les retenir pour les utiliser dans cette recherche. Mais il est quand même nécessaire de savoir qu'un psychologue comme Piaget s'intéresse à la socialisation et nous en donne les effets sur le développement intellectuel.

Cousinet

Le second auteur étudié se nomme Roger Cousinet. Lorsqu'il amorçait un travail avec les enfants, il le faisait à partir de leurs besoins. Selon lui, chaque enfant a besoin d'agir, d'expérimenter, de construire et de produire avec l'aide de ses camarades. Voici ce qu'il nous dit:

⁹Ibid., p. 167.

¹⁰Ibid., p. 167.

Le besoin d'agir socialement est assez fort pour y remédier coûte que coûte. Malgré la discipline scolaire, de plus en plus rigide au fur et à mesure que l'enfant grandit et qui lui impose une vie rigoureusement individuelle, l'enfant s'obstine dans le développement de sa vie sociale.¹¹

Il affirme que l'enfant entre dans sa vie sociale par le jeu: "...le jeu est, au même titre que le langage un moyen de communication."¹²

Ensuite, l'enfant essaie par tous les moyens possibles de communiquer avec ses pairs, pour ne pas entraver son développement social: "il souffle, il copie, il parle."¹³ Ces comportements démontrent une forme de vie socialisée.

Afin de combler ce besoin de socialisation, Cousinet crée une méthode de travail libre par groupes. Son milieu de travail est simple, il met à la disposition des enfants un bon éventail de documentation et il part de l'idée que l'enfant est avide de connaissances et a besoin de s'exprimer et de construire avec ses camarades.

Cousinet opte pour la formation de groupes naturels, c'est-à-dire que l'enfant est libre de choisir avec qui il veut travailler et de décider ce qu'il doit faire durant sa journée, tout en ayant l'accord du groupe avec lequel il travaille.

¹¹Roger Cousinet, Une méthode de travail libre par groupe, les éditions du Cerf, 1969, p. 43.

¹²Ibid., p. 43.

¹³Ibid., p. 43.

Utiliser cette méthode de travail libre par groupes, c'est, selon Cousinet: "...introduire dans le milieu un élément dont les enfants ont besoin, c'est conformer l'éducation à leur nature."¹⁴

Le maître devient lui aussi un coopérateur. En un mot, comme Cousinet l'affirme, sa méthode se résume ainsi: "Au lieu d'agir sur l'enfant, les mettre à même d'agir."¹⁵

Comme nous l'avons constaté, la méthode Cousinet part des besoins des enfants. Avec l'aide d'un matériel diversifié, il les fait travailler en groupes naturels et, à la fin de la journée, les enfants mettent en commun leurs nouvelles acquisitions. Cette méthode est intéressante et applicable mais, pour notre recherche sur la socialisation, il manque le côté affectif des enfants. Souvent dans une classe, des enfants sont rejetés par les autres. Et une des visées de notre recherche est d'arriver à ce que chacun des enfants se sente accepté de tous les autres dans le groupe.

Cousinet, par sa méthode de travail par groupes, nous fournit un nouvel indice pour notre définition de la socialisation.

Freinet

Pour notre troisième auteur, Célestin Freinet, l'important est de ne pas couper l'école de la vie des enfants: "Au départ, dit-il, le

¹⁴Ibid., p. 44.

¹⁵P. Juif, L. Legrand, Textes de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui, vol. 1, Fernand Nathan, 1974, p. 91.

maître demande aux enfants de raconter (avec naturel) leur vie, leurs observations, leurs expériences."¹⁶

Il base son enseignement sur les possibilités de chacun de ses élèves. Il ne décourage pas l'enfant, il lui donne plutôt un rôle actif dans la formation de sa personnalité. En parlant de la pédagogie de Freinet, Chanel nous dit qu'elle: "...forme la personnalité puisqu'elle habitue l'enfant à la liberté, à l'initiative et à l'effort."¹⁷

Freinet a passé beaucoup de temps à promouvoir l'abolition des manuels scolaires comme seule source de connaissance. Il préfère des textes faits par des enfants et pour les enfants. Les textes libres écrits par les enfants dans les écoles Freinet sont toujours bâtis à partir de leur vécu. Il incitait l'enfant à connaître son milieu par l'imprimerie à l'école, la correspondance interscolaire, le journal scolaire.¹⁸

Tout comme Cousinet, Freinet a fondé ses techniques d'enseignement sur les besoins des enfants, besoin de communiquer, de s'exprimer, de construire, de réaliser un projet avec ses camarades de classe.

Par le texte libre, l'enfant apprend à mieux se connaître, à mieux connaître l'autre, à l'apprécier, à le respecter. Ce sont en fait les exigences d'une vie sociale bien vécue. Bien qu'exerçant un ensei-

¹⁶Guy Palmade, Les méthodes en pédagogie, Que sais-je?, 1979, p. 99.

¹⁷Emile Chanel, Textes clés de la pédagogie moderne, Radioguides, 1973, p. 150.

¹⁸Ibid., p. 264.

gnement individualisé, Freinet favorise la coopération, la règle de son école étant:

...travail d'équipe, organisation d'une coopérative scolaire qui fait de l'école une vraie communauté. Chacun travaille pour la joie et les progrès de tous. Le matériel et les ressources sont mis en commun.¹⁹

Freinet, par ses techniques, nous donne un nouveau point de vue sur la socialisation. Avec lui, on ne considère plus seulement le groupe mais chaque enfant dans le groupe. Chaque enfant est un être à part entière et agit suivant ses besoins. Il a aussi besoin de son groupe pour l'aider dans le développement de sa personnalité.

Enfin, une dernière lecture nous a permis de connaître un outil indispensable qui nous aide à franchir ces étapes. Il s'agit de PRODAS (Programme de Développement Affectif et Social).

PRODAS

C'est un programme qui veut contribuer au développement intégral de l'enfant. Il touche les aspects affectif, cognitif et social de chaque personne qui l'emploie.

Bessel et Palomarès ont bâti leur programme de développement affectif et social à partir de leur expérience en milieu clinique et ils l'ont expérimenté dans le secteur régulier dans le but d'en faire un programme de type préventif. Voici comment ils voient leur programme:

¹⁹Ibid., p. 141.

Nous savons donc qu'un programme préventif adéquat doit se centrer sur ces trois facteurs principaux de l'expérience humaine: 1- conscience de soi (savoir ce que mes sentiments pensées et actions sont réellement), 2- la réalisation de soi (savoir quelles sont mes compétences et comment les utiliser), et 3- l'interaction sociale (connaître les autres gens, leur fonctionnement et comment entrer en contact avec eux).²⁰

Ce programme peut être appliqué à tous les niveaux de l'enseignement élémentaire, à partir de la maternelle. Le tableau I représente le Programme de Développement Affectif et Social, les niveaux auxquels il s'adresse, comment il faut disposer les groupes, quels procédés employer et les objectifs du programme. Ce qui nous intéresse le plus dans ce tableau, ce sont les objectifs qui y sont présentés.

Ces objectifs de PRODAS nous amènent à voir clair dans notre recherche sur la socialisation de l'enfant en milieu scolaire. Nous sommes maintenant en mesure de penser que la socialisation de l'enfant est constituée d'une série d'étapes à franchir dans le développement de sa personnalité.

A la lumière de nos lectures sur ces auteurs, nous pouvons donner nos propres réflexions sur la socialisation de l'enfant en milieu scolaire. Etre socialisé, c'est bien mener une vie de groupe. En effet, dans leur groupe-classe, les enfants vivent ensemble dix mois consécutifs de leur vie. Il est donc important pour eux que cette période soit vécue pleinement dans un climat d'entente et de paix. Pour bien vivre ce temps, il faut que l'enfant prenne conscience de ce qu'il est,

²⁰Harold Bessel, Uvaldo Palomarès, Programme de Développement Affectif et Social, Manuel théorique, Institut de développement humain, 1970-1974, p. 4.

TABLEAU I

PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF ET SOCIAL

Niveaux, disposition des groupes, procédés et objectifs

NIVEAU	ÂGE	REGROUPEMENT	ORIENTATION	OBJECTIFS
P	4 et 5	Cercle simple de 5 à 10 enfants.	Encourager à exprimer, écouter, réussir.	Améliorer le contrôle de soi et la capacité d'écouter et de s'exprimer; développer la confiance en soi, la compréhension des relations interpersonnelles, la tolérance des différences individuelles et l'acceptation de soi. Souligner les caractéristiques humaines générales, comprendre le principe d'universalisation. Développer les techniques d'écoute. Se familiariser avec les sentiments partagés.
P	5 et 6	Cercle simple de 8 à 12 enfants.	Tel que décrit ci-dessus. Traiter des aspects négatifs aussi bien que positifs.	
1	6 et 7	D'abord, un cercle de 8 à 14 participants; puis ajouter, sur le cercle extérieur, des participants qui font preuve de contrôle de soi jusqu'à ce que le groupe entier soit assis en deux cercles concentriques. L'éducatrice et les enfants agissent à tour de rôle comme animateur.	Tel que décrit ci-dessus. Discuter de l'ambivalence dans les sentiments, dans les pensées et dans les comportements, des comportements efficaces et inefficaces et du réel et de l'imaginaire. Parler des variables sociales de l'inclusion et de l'exclusion, de la prise de décisions, de la chaleur et de la froideur dans les relations interpersonnelles. Commencer les expériences d'animation.	Contrôle de soi efficace et habileté à vivre confortablement l'ambivalence; augmenter la confrontation à la réalité, la confiance en soi, satisfaire ses besoins efficacement, augmenter la responsabilité, la tolérance, l'empathie et la capacité de faire des suggestions utiles. Participation à la prise de décisions et reconnaissance des capacités d'animation.
2	7 et 8	Groupe entier disposé en deux cercles concentriques. L'éducatrice et les enfants	Tel que décrit ci-dessus. On y présente des activités plus avancées de conscience, de réalisation et d'inté-	Tel que décrit ci-dessus. Expression d'un large éventail d'expériences, de sentiments, de pensées et de comportements

PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF ET SOCIAL (suite)
Niveaux, disposition des groupes, procédés et objectifs

NIVEAU	ÂGE	REGROUPEMENT	ORIENTATION	OBJECTIFS
2	7 et 8	agissent à tour de rôle comme animateur.	raction sociale. Le développement de la personnalité est favorisé par des défis, des engagements et une communication directe entre les participants. La participation à la prise de décisions et à l'animation se poursuit.	positifs et négatifs. Confiance en soi, image de soi positive. Distinguer le réel de l'imaginaire. Motivation à être responsable, productif, aimable. Participation à la prise de décisions. Leadership comme service et non comme exploitation. Capacité de faire aux animateurs des suggestions utiles pour orienter et améliorer leur fonctionnement.
3	8 et 9	Tel que décrit ci-dessus.	Tel que décrit ci-dessus. Incitations plus fortes à l'autonomie, à l'intégration et à l'honnêteté. Dans l'interaction sociale, accent sur la responsabilité et le respect de ses engagements.	Tel que décrit ci-dessus. Contrôle de soi comme fierté personnelle. Capacité de tolérer les sentiments ambivalents chez soi et les autres. Capacité de détecter les contradictions entre les paroles et les actes. Prise de décisions efficace et leadership responsable, constructif. Courage de prendre l'initiative d'établir de bonnes relations interpersonnelles. Expression verbale. Ecoute précise et tolérante.
4	9 et 10	Tel que décrit ci-dessus.	Tel que décrit ci-dessus. Invitation à identifier les similitudes et les différences psychologiques entre les sexes. Jeux de rôles. Exercices-laboratoires. Expériences de la duplicité	Tel que décrit ci-dessus. Ecouter en réfléchissant et en acceptant. Conscience de soi plus profonde. Compréhension des interactions sociales. Meilleure acceptation des responsabilités.

PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF ET SOCIAL. (fin)

Niveaux, disposition des groupes, procédés et objectifs

NIVEAU	ÂGE	REGROUPEMENT	ORIENTATION	OBJECTIFS
4	9 et 10		et de l'authenticité. Exploration des rêves et pratique de résolution de problèmes.	
5	10 et 11	Cercle de 8 à 12 étudiants, avec ou sans cercle d'observateurs, animé par l'enseignant ou par un étudiant. Deux ou trois cercles simultanés animés par des étudiants. Plusieurs petits cercles de 5 ou 6 participants avec des étudiants comme animateurs. Rencontres en paires.	Tel que décrit ci-dessus. Attention portée à l'importance d'un point de vue et d'un comportement flexibles. Les modules ne sont plus présentés dans le cadre fixe de jours de la semaine. On y propose des activités complémentaires de développement affectif appliquées à plusieurs matières différentes.	Tel que décrit ci-dessus. Compréhension accrue du développement de la confiance dans les relations interpersonnelles. Conscience de la complexité des situations sociales. Développement d'un sens d'identité. Traitez de la question des attentes reliées aux rôles, tels que les rôles sexuels. Accroître la conscience de ses propres capacités et de ses qualités appréciables.
6	11 et 12	Tel que décrit ci-dessus.	Tel que décrit ci-dessus. Attention centrée sur la responsabilité de son propre comportement. On y présente un plus grand éventail d'activités complémentaires de développement affectif appliquées à plusieurs matières différentes.	Tel que décrit ci-dessus. Confiance en soi accrue par la valorisation de soi et des autres. Développement de son identité personnelle. Compréhension de la dynamique des groupes. Exploration de résolution de conflits. Compréhension accrue de l'autonomie, du choix et des prises de décisions.

de ce qu'il est capable de faire, de ses réactions dans diverses situations. Ayant pris conscience de sa personnalité, l'enfant est en mesure de s'accepter tel qu'il est. Ensuite, l'enfant doit refaire la même démarche cette fois-ci face à ses camarades. Il doit prendre conscience de l'autre, de ce qu'il est capable de faire, de ses réactions face aux situations. Ayant pris conscience d'eux-mêmes et des autres, chaque membre du groupe-classe sera en mesure de mieux communiquer ensemble et de produire ou réaliser des projets intéressants. Ils se respecteront mutuellement. Le climat ainsi changé permettra aux enfants d'obtenir un meilleur rendement dans leurs apprentissages.

Les situations ci-haut mentionnées nous semblent des étapes fort utiles à franchir pour que les enfants atteignent un niveau de socialisation acceptable. Notre définition opérationnelle de la socialisation sera donc la suivante:

la socialisation constitue un long cheminement faisant partie du développement global de la personne; chez l'enfant, elle lui permet de vivre son cheminement scolaire en harmonie avec ses pairs et aussi de pouvoir s'affirmer comme individu dans l'école qu'il fréquente.

Ayant choisi cette définition opérationnelle, nous décrirons notre méthodologie de recherche.

Méthodologie de l'étude

Dans cette dernière section, nous verrons d'abord le but et les limites de notre recherche. Par la suite, nous donnerons un aperçu de la méthode utilisée pour sa réalisation.

But et limites de la recherche

La problématique nous a fait réaliser que les praticiens des milieux rééducatifs valorisent particulièrement la socialisation de l'enfant en milieu scolaire tandis que ceux du secteur régulier la négligent. La lecture des auteurs montre que l'école devrait être le lieu privilégié permettant le développement de la socialisation de l'enfant. De plus, il semble que PRODAS est un instrument efficace dans le système scolaire québécois pour développer la socialisation de l'enfant. Cet instrument a été conçu pour des clientèles en difficulté d'adaptation et d'apprentissage scolaire, clientèle en voie d'intégration au secteur régulier. Ce programme de développement affectif et social se veut à la fois préventif (il prévient les déficiences dans le développement de la personne), efficace (beaucoup de ceux qui ont utilisé ce programme affirment qu'il donne des résultats positifs) et praticable à tous les niveaux d'âge des individus (lors de son application, il faut toujours commencer le programme par le niveau A). Nous retenons donc ce programme pour poursuivre notre recherche. Ses objectifs ressemblent beaucoup à nos idées sur la socialisation de l'enfant en milieu scolaire.

Nous tenterons donc de vérifier expérimentalement la valeur de ce Programme de Développement Affectif et Social (PRODAS) dans une classe pour aider l'enfant dans sa socialisation. PRODAS peut-il s'appliquer dans une classe régulière de niveau primaire? PRODAS favorise-t-il réellement l'épanouissement social de l'enfant en milieu scolaire régulier?

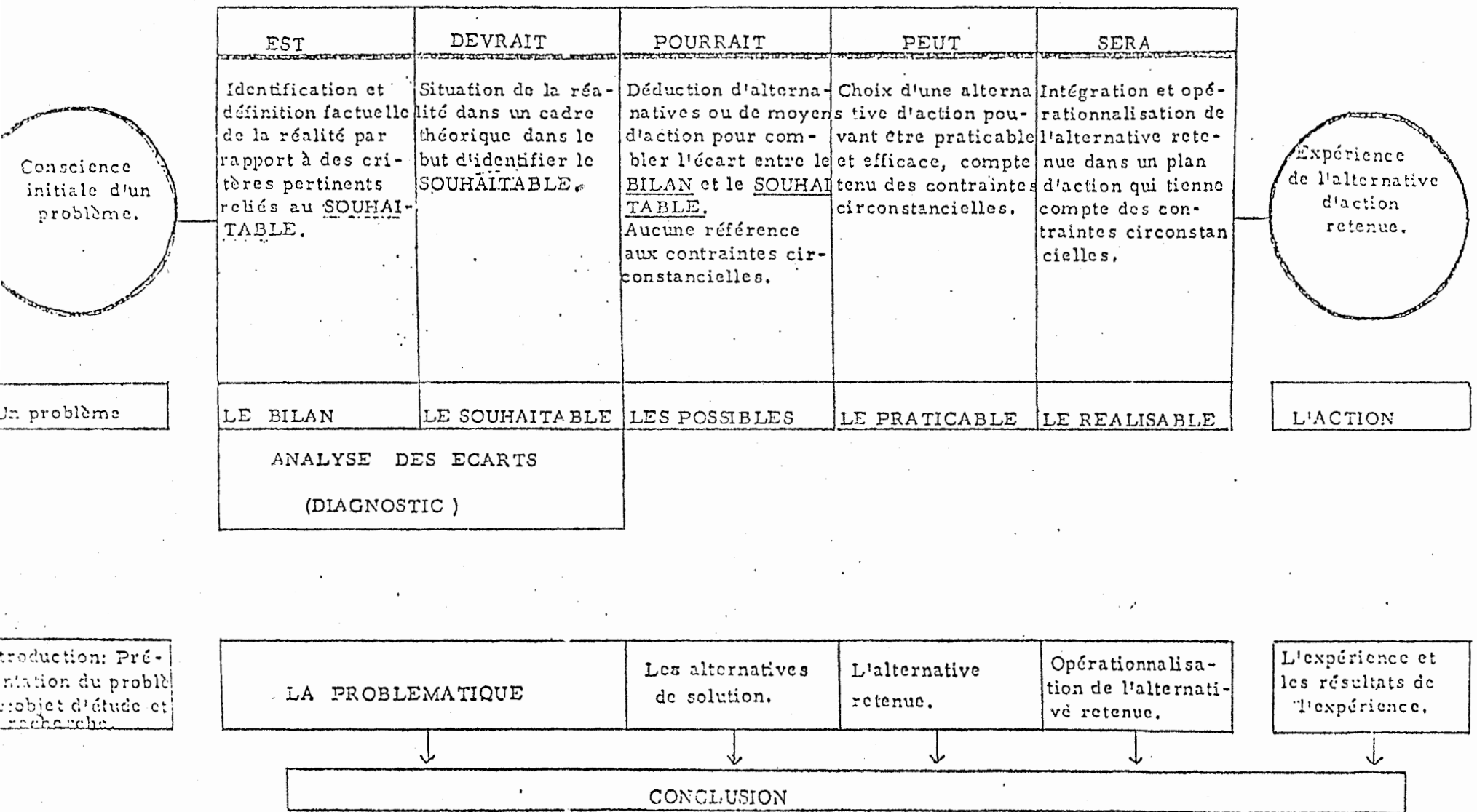
Les réponses à ces deux questions constitueront l'objet de cette recherche. Elles nécessiteront premièrement une investigation du programme lui-même afin d'en vérifier la pertinence en classe régulière. En second lieu, elles impliqueront l'application du programme en classe et l'évaluation du progrès accompli par les élèves. Nous espérons que la réalisation de ces deux étapes nous permettra de savoir si PRODAS constitue un instrument de socialisation utilisable en classe régulière ou bien s'il faut rechercher un autre moyen de favoriser la socialisation de l'enfant. Ainsi défini, cet objet de recherche correspond à toutes les étapes du processus de résolution de problème, du programme de maîtrise en éducation (tableau II). En d'autres termes, il s'agit de vérifier si le choix de PRODAS s'avère une alternative d'action praticable et efficace.

Méthode utilisée

La réalisation de notre recherche s'accomplit en cinq étapes méthodologiques bien définies soit:

- 1- l'investigation du programme de Développement Affectif et Social (PRODAS),
- 2- l'utilisation d'un schème expérimental
- 3- l'élaboration d'un instrument de mesure (pré-test/post-test),
- 4- l'application du programme (18 semaines),
- 5- l'analyse des résultats obtenus.

TABLEAU II



2. I. - UN PROCESSUS DE RESOLUTION DE PROBLEME APPLIQUE AU MEMOIRE.

Source: Programme de maîtrise en éducation, CEUOQ, 1979, p. 70

Investigation du Programme de Développement Affectif et Social

Ce programme ne nous était pas inconnu car nous en avons déjà utilisé quelques séances dans notre classe d'adaption scolaire afin d'améliorer certaines situations conflictuelles entre des enfants. Cependant pour approfondir la compréhension de cet outil nous avons consacré une session à l'étude de PRODAS. Les lectures concernant ce programme ont été faites à partir de la documentation fournie par l'Institut de développement humain. Un stage de trois journées consécutives consacré à l'application de PRODAS nous a été dispensé par deux animateurs provinciaux spécialisés.

Schème expérimental utilisé

Pour les fins de notre démonstration, nous utilisons une expérimentation avec pré-test sur groupes "naturels" équivalents. La procédure est la suivante:

G1 01 X 02

G2 03 04

Une classe constitue le groupe expérimental, l'autre le groupe témoin.

Nous voulons étudier l'effet d'un programme, PRODAS, (variable indépendante) sur la socialisation de l'enfant en milieu scolaire (variable dépendante).

Ce plan quasi-expérimental nous permet de contrôler les variables étrangères touchant à l'histoire, à la maturation et aux effets de la mesure puisque nous les retrouvons dans les deux groupes.

Elaboration d'un instrument de mesure

L'instrument de mesure que nous utiliserons est un questionnaire. Nous voulons mesurer le niveau de socialisation de notre groupe d'élèves avant et après l'expérimentation du programme de Développement Affectif et Social.

Voici quels sont les objectifs que nous retenons comme prérequis à la socialisation: L'enfant doit 1. prendre conscience de lui-même; 2. développer sa confiance en lui; 3. augmenter son acceptation de lui-même; 4. développer son expression verbale; 5. augmenter sa compréhension des différences individuelles; 6. augmenter son acceptation des autres; 7. augmenter sa compréhension de l'interaction sociale doit augmenter.

Le questionnaire comprend quarante-neuf constatations de faits.²¹ Les enfants répondront par oui ou par non selon qu'ils se reconnaîtront ou non dans chacun des énoncés. La formulation de chaque énoncé tient compte des objectifs fixés. Nous retrouvons sept énoncés pour chacun des objectifs comme le montre le tableau III.

²¹Notre questionnaire s'inspire en partie d'un document intitulé: Evaluation du Programme PRODAS, par Gilles Berthet et autres, Sherbrooke, Institut de développement humain, 18 p. brochées.

TABLEAU IIILes objectifs et leurs énoncés respectifs

A. L'enfant doit prendre conscience de lui-même.

- 1- Il m'arrive d'avoir des moments où je m'ennuie.
- 2- Je pense à des choses qui ne sont pas réelles.
- 3- Je pense à inventer toutes sortes d'histoires.
- 4- Il m'arrive d'avoir peur.
- 5- Je me sens bien.
- 6- Lorsque je me sens mal, je sais pourquoi.
- 7- Je suis capable de dire si mes pensées sont agréables ou désagréables.

B. L'enfant doit développer sa confiance en lui.

- 8- J'ai déjà fait de très belles recherches.
- 9- En général, je suis fier de moi.
- 10- Je recherche rarement l'aide des autres.
- 11- Je sais d'avance que je peux réussir mes problèmes de mathématique quand j'en ai à faire.
- 12- Lorsque j'ai compris l'explication de mon travail, je le fais sans redemander d'autres explications.
- 13- Je pense réussir dans la vie.
- 14- Je suis certain que ce que je fais, c'est pour moi que je le fais.

C. L'enfant doit s'accepter tel qu'il est.

15- Je suis fier de moi quand je fais une bonne action.

16- J'essaie de rester moi-même en toutes occasions.

17- Je suis fier d'avoir l'âge que j'ai.

18- Je suis fier du nom que je porte.

19- Si je suis un garçon, je suis fier d'être un garçon. Si je suis une fille, je suis fière d'être une fille.

20- Je suis bien dans ma peau.

21- Si on me donnait la possibilité d'être une personne que j'admire, je choisirais de rester moi-même.

D. L'enfant doit développer son expression verbale.

22- Ordinairement je dis ce que je pense.

23- Quand je parle, j'aimerais être enregistré.

24- J'aime présenter devant la classe un travail que j'ai fait moi-même.

25- Je suis capable de parler si on me le demande.

26- J'aime parler devant les autres.

27- Je parle souvent à mes parents.

28- J'aime parler librement de toutes sortes de choses avec mes amis.

E. L'enfant doit augmenter sa compréhension des différences individuelles.

29- J'aime entendre les enfants de ma classe parler d'eux.

30- J'aime faire connaissance avec des personnes que je ne connais pas.

31- Je suis capable de dire à mes amis que je ne suis pas d'accord avec eux.

32- J'aime savoir ce que pensent vraiment mes amis.

33- Je pense aux enfants de ma classe, à ce qu'ils ont de différent d'avec moi.

34- J'aimerais comprendre plus facilement les réactions des autres élèves.

35- Je voudrais savoir ce qui fait que chacun de nous est différent des autres.

F. L'enfant doit augmenter son acceptation des autres.

36- Je trouve normal que mon ami n'ait pas envie de jouer avec moi s'il a de la peine.

37- Je me sens bien avec tous les enfants de ma classe.

38- J'accepte qu'un autre élève n'ait pas envie de me parler.

39- J'aime aider d'autres enfants.

40- J'aime partager mes connaissances avec les autres enfants.

41- Je suis heureux ou heureuse quand tout le monde se sent bien.

42- J'accepte que quelqu'un d'autre me dise ce qu'il pense de moi.

G. La compréhension qu'a l'enfant de l'interaction sociale doit augmenter.

43- Je tiens compte des remarques qu'on me fait.

44- J'aime travailler en équipe.

45- J'aime parler avec les autres de ce qu'ils font.

46- J'essaie de participer aux décisions qui sont prises dans l'équipe avec laquelle je travaille.

47- J'aime jouer dans des jeux d'équipes.

48- Quand un enfant ne veut plus me parler, je me sens mal.

49- J'ai beaucoup d'amis à l'école.

Nous avons fait vérifier la pertinence des énoncés par cinq personnes sensibilisées à notre sujet de travail. Par la suite, nous avons déterminé l'ordre des questions par tirage au sort des énoncés pour la présentation du questionnaire dans sa version finale. (Annexe 1).

Nous avons par la suite présenté notre questionnaire à un groupe de six enfants de cinquième et de sixième années dans le but de vérifier la compréhension des questions. Ce qui a permis de vérifier qu'ils comprenaient le sens des énoncés.

Cette étape terminée, nous avons procédé au pré-test en présentant ce questionnaire au début janvier 1982, à deux groupes différents d'enfants de cinquième et sixième années. Le groupe expérimental se composait de dix-neuf élèves tandis que le groupe témoin en comptait vingt-quatre, ces deux groupes faisant partie d'une même école institutionnelle mais situés dans deux paroisses différentes.

Application du programme PRODAS

L'expérimentation de ce programme a été faite du 15 janvier au 15 juin 1982, soit dix-huit semaines consécutives. Les séances étaient quotidiennes et leur durée de vingt minutes. Ces séances furent tirées du livre: "Programme de Développement Affectif et Social". Nous avons choisi de suivre le plan proposé pour le premier semestre pour le niveau I. Ce choix s'est fait en suivant les conseils des experts venus pour le stage concernant l'expérimentation de PRODAS.

A chaque séance, nous présentions aux enfants une situation propre à les sensibiliser à leurs émotions et à leur faire développer leurs

compétences. Ces séances devaient se faire dans une atmosphère d'acceptation. Tous les enfants étaient libres de donner leur opinion sur le thème proposé. Pendant les séances de PRODAS, nous discutons de nos sentiments, de nos pensées, de notre comportement, de notre confiance en nous-même, de notre autonomie, de notre efficacité personnelle et de notre façon de comprendre l'interaction sociale. (Tableau IV)

TABLEAU IV
Séances PRODAS

CONSCIENCE: Sentiments, Pensée et Comportement
(prendre à sixième semaine)

1ère semaine - "Sentiments agréables et sentiments désagréables"

Lundi : Je me sens bien lorsque...
Mardi : je me sens bien lorsque...(suite)
Mercredi: Je me suis déjà senti bien et je me suis déjà senti mal aussi
Jeudi : Je me sens mal lorsque...
Vendredi: Je me sens bien et mal à la fois quand...

2ième semaine - "Pensées agréables et pensées désagréables"

Lundi : Avoir des pensées agréables
Mardi : Avoir des pensées agréables (suite)
Mercredi: Avoir une pensée agréable et une pensée désagréable
Jeudi : Une pensée désagréable que j'ai...
Vendredi: J'ai eu une pensée agréable et une pensée désagréable au sujet de quelque chose.

3ième semaine - "Comportement positif et comportement négatif"

Lundi : Comportement positif
Mardi. : Comportement négatif
Mercredi: Comportement positif

Jeudi : Comportement négatif

Vendredi: Aspects positifs et négatifs de comportements donnés

4ième semaine - "Avoir des sentiments partagés au sujet de quelque chose"

Lundi : Avoir des sentiments partagés au sujet de quelque chose

Mardi : Ce que j'aime et ce que je déteste à l'école ou au travail

Mercredi: Ce que j'aime et ce que je déteste chez mon animal préféré

Jeudi : Ce que j'aime et ce que je déteste chez certaines personnes

Vendredi: Ce que j'aime et ce que je déteste dans ma façon de faire les choses

5ième semaine - "Avoir des pensées partagées au sujet de quelque chose"

Lundi : Penser à quelque chose de merveilleux que l'on aimerait avoir

Mardi : J'ai eu une pensée désagréable

Mercredi: J'ai pensé à quelque chose, désagréable d'un côté et agréable d'un autre

Jeudi : J'ai pensé à quelque chose, agréable d'un côté et désagréable d'un autre

Vendredi: Je peux penser à quelque chose d'agréable et sans aucune nuance désagréable

6ième semaine - "Aspects positifs et aspects négatifs de certains comportements"

Lundi : Aspects positifs et aspects négatifs de certains comportements

Mardi : Quelque chose m'est arrivé et a été à la fois agréable et désagréable pour moi

Mercredi: Quelque chose est arrivé à quelqu'un et a été à la fois agréable et désagréable

Jeudi : Quelque chose est arrivé: agréable pour moi et désagréable pour quelqu'un d'autre

Vendredi: Quelque chose est arrivée: désagréable pour moi et plaisant pour quelqu'un d'autre

REALISATION: Confiance en soi, autonomie et efficacité personnelle (septième à douzième semaine)

7ième semaine - "Réalisation intellectuelle"

Lundi : Je peux comprendre, raisonner

Mardi : Je sais ordonner, organiser

Mercredi: J'ai de la mémoire

Jeudi : Je peux résoudre des problèmes

Vendredi: J'ai l'esprit inventif

8ième semaine - "Réalisation artistique et corporelle"

Lundi : Je suis athlète et habile sportif

Mardi : Je suis artiste de la parole

Mercredi: Je suis artiste des formes

Jeudi : Je suis fort, endurant, agile

Vendredi: Je sais m'exprimer par les arts corporels

9ième semaine - "Mes capacités d'être et d'agir"

- Lundi : L'énergie, c'est la capacité de travailler
- Mardi : Le contrôle de soi, c'est la capacité d'éviter de faire une chose qu'on pourrait faire
- Mercredi: Avoir plusieurs formes de contrôle de soi
- Jeudi : Protéger d'un danger en faisant quelque chose
- Vendredi: Protéger d'un danger en évitant de faire une chose

10ième semaine - "Je peux faire des choses pour moi-même"

- Lundi : Des choses que je peux faire moi-même pour mon entretien personnel
- Mardi : Des appareils que je peux utiliser moi-même
- Mercredi: Des choses que je peux faire moi-même à l'école
- Jeudi : Quelque chose que j'aimerais accomplir moi-même, mais dont j'ignore le procédé
- Vendredi: Quelque chose que je suis fier de pouvoir faire moi-même

11ième semaine - "Comment j'ai obtenu ce dont j'avais besoin"

- Lundi : J'ai été capable d'obtenir ce dont j'avais besoin
- Mardi : Je n'ai pu obtenir ce dont j'avais besoin
- Mercredi: J'ai été capable d'obtenir ce dont j'avais besoin
- Jeudi : Je n'ai pu obtenir ce dont j'avais besoin
- Vendredi: Comment j'ai obtenu ce dont j'avais besoin

12ième semaine - "Comment je me suis attiré des ennuis"

- Lundi : Je ne savais pas que je m'attirerais des ennuis
- Mardi : Je savais que j'aurais des ennuis en agissant de cette façon

Mercredi: Il n'y avait pas moyen d'éviter les ennuis

Jeudi : Quelqu'un m'a causé des ennuis

Vendredi: La pire difficulté que j'ai eu à surmonter

INTERACTION SOCIALE: Comprendre comment les personnes
s'influencent les uns les autres
(treizième à dix-huitième semaine)

13ième semaine - "Obtenir et donner une appréciation positive"

Lundi : J'ai fait quelque chose que quelqu'un a aimé

Mardi : Quelqu'un a fait quelque chose que j'ai aimé

Mercredi: J'ai fait quelque chose que quelqu'un a aimé

Jeudi : Quelqu'un a fait quelque chose que j'ai aimé

Vendredi: Nous avons fait quelque chose l'un pour l'autre

14ième semaine - "Obtenir et donner une appréciation négative"

Lundi : Quelqu'un a fait quelque chose que je n'ai pas aimé

Mardi : J'ai fait quelque chose que quelqu'un n'a pas aimé

Mercredi: L'éducateur a fait quelque chose que je n'ai pas aimé

Jeudi : J'ai fait quelque chose que l'éducateur n'a pas aimé

Vendredi: Chacun de nous a fait une chose que l'autre n'a pas aimé

15ième semaine - "Donner ou obtenir une appréciation positive pour un
comportement aimable"

Lundi : Que pourrais-je faire pour toi?

Mardi : Ce que tu pourrais faire pour moi

Mercredi: Revue des engagements

Jeudi : Que pourrais-je faire pour toi?

Vendredi: Ce que tu pourrais faire pour moi

16ième semaine - "Obtenir l'attention"

Lundi : Comment j'ai réussi à obtenir l'attention de quelqu'un

Mardi : Comment quelqu'un a réussi à obtenir mon attention

Mercredi: Ce que j'ai ressenti quand je n'ai pas obtenu l'attention

Jeudi : J'ai prêté attention à quelqu'un parce qu'il en avait besoin

Vendredi: Je ne savais pas comment obtenir l'attention

17ième semaine - "Je peux contribuer à ce que tu te sentes bien ou mal"

Lundi : Comment je peux contribuer à ce que tu te sentes bien

Mardi : Comment je peux contribuer à ce que tu te sentes bien ou mal

Mercredi: Je peux contribuer à ce que tu te sentes bien ou mal

Jeudi : Je peux contribuer à ce que tu te sentes bien ou mal

Vendredi: Je peux contribuer à ce que tu te sentes bien ou mal

18ième semaine - "Etre inclus ou exclus"

Lundi : Quelqu'un m'a laissé participer

Mardi : Quelqu'un m'a empêché de participer

Mercredi: J'ai laissé quelqu'un participer

Jeudi : J'ai refusé de laisser quelqu'un participer

Vendredi: Nous avons fait de la place pour un autre

Notre groupe expérimental se composait de dix neuf élèves dont treize étaient en sixième année et six en cinquième. Dans cette classe, on ne sentait pas que les élèves étaient sensibles au respect de soi et à des échanges interpersonnels. Pendant ces dix-huit semaines, notre groupe témoin qui se composait de vingt-quatre élèves dont seize en cinquième et huit en sixième, poursuivait ses apprentissages académiques sans toucher le domaine de la socialisation de façon systématique.

Enfin, le 15 juin 1982, nous avons présenté une seconde fois le questionnaire à nos deux mêmes groupes d'enfants, (post-test). Ce questionnaire avait pour but de vérifier si à la suite de l'expérimentation de PRODAS pendant cinq mois consécutifs, le comportement social de ces enfants en milieu scolaire est plus en rapport avec notre définition opérationnelle.

Analyse des résultats obtenus

Les résultats obtenus par le questionnaire ont été compilés par ordinateur. Nous les présenterons de trois façons différentes.

- 1- Les résultats d'ensemble.
- 2- Les variations des réponses positives obtenues.
- 3- Les résultats par objectifs pré-déterminés.

Ensuite l'analyse de ces résultats se fera en deux étapes distinctes.

- 1- L'analyse des variations significatives 10% et plus.
- 2- L'analyse des questions regroupées par objectifs.

Le second chapitre sera consacré à la présentation des résultats.

CHAPITRE II

PRESENTATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous étudions les résultats obtenus à l'aide de notre questionnaire. D'abord nous présentons les quarante-neuf énoncés globalement par un histogramme des taux de réponses positives (oui), puis par un tableau donnant certains paramètres statistiques dont le "t" de Student-Fisher. Ensuite chaque énoncé se voit examiné sous l'angle des variations des réponses positives entre le pré-test et le post-test en identifiant celles dont la variation est supérieure à 10%. Enfin nous présentons les résultats par objectifs à l'aide d'histogrammes, de tableaux de paramètres statistiques et des variations des réponses positives.

Le test "t" Student-Fisher

Le test "t" de Student-fischer utilisé dans cette recherche nous permet de savoir si les résultats obtenus globalement ou par objectif sont significativement différents ou pas. Plus précisément, le test "t" vérifie si les moyennes de deux échantillons sont suffisamment différentes pour que l'on puisse considérer ces deux échantillons comme appartenant à deux populations (univers) différentes.

Dans notre cas, ayant deux groupes, un pré-test et un post-test, le test "t" nous permet de vérifier si, globalement ou sur un objectif précis, les deux groupes de répondants sont différents sur le plan de la socialisation et s'ils ont changé du pré-test au post-test.

Concrètement, afin d'utiliser le test "t", nous avons constitué nos échantillons statistiques globaux en considérant que tous les quarante-neuf énoncés de notre questionnaire étaient d'égale valeur et nous avons pu ainsi calculer moyenne (\bar{x}) et écarts-types pour chaque groupe au pré-test et au post-test. Puis nous avons formé nos échantillons statistiques par objectif sur la base d'une importance équivalente de chacun des sept énoncés du thème et ainsi pu effectuer les mêmes calculs.

Une comparaison entre les moyennes est effectuée pour déterminer si les différences observées peuvent être attribuées au hasard ou pas et ce, avec quel niveau de certitude. A cette fin, la valeur du "t" a été calculée à l'aide de la formule suivante:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{s^2 \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

où \bar{x}_1 = moyenne de l'échantillon 1.

\bar{x}_2 = moyenne de l'échantillon 2.

n_1 = nombre de mesures de l'échantillon 1.

n_2 = nombre de mesures de l'échantillon 2.

s^2 = la moyenne pondérée des variances des échantillons.

Cette moyenne pondérée est établie:

$$s^2 = \frac{(n_1 - 1) s_1^2 + (n_2 - 1) s_2^2}{(n_1 - 1) + (n_2 - 1)}$$

où s_1 = écart-type de l'échantillon 1.

s_2 = écart-type de l'échantillon 2.

Le nombre de degrés de liberté sur la différence des moyennes est la somme: $n_1 + n_2 - 2$.

En consultant le tableau des valeurs de "t" de Student-Fisher, nous obtenons la probabilité que cette différence soit due au hasard, donc qu'elle soit non-significative. (Tableau V)

Pouvant maintenant employer le test "t", nous passons à la présentation des résultats d'ensemble.

Résultats d'ensemble

Voici d'abord le tableau VIa sur lequel nous pouvons trouver les résultats globaux tant au pré-test qu'au post-test pour les deux groupes de répondants ainsi que le degré de signifiante de ces résultats.

TABLEAU V

Table du modèle du t
(Test du t de Student Fisher)

Donne les valeurs de l'écart t ayant la probabilité P d'être dépassée; r nombre de degrés de liberté

p		1	0,90	0,80	0,70	0,60	0,50	0,40	0,30	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01
n														
1	0,000	0,158	0,325	0,510	0,727	1,000	1,376	1,963	3,078	6,314	12,706	31,821	63,657	
2	0,000	0,142	0,289	0,445	0,617	0,816	1,061	1,386	1,886	2,920	4,303	6,965	9,925	
3	0,000	0,137	0,277	0,424	0,584	0,765	0,978	1,250	1,638	2,353	3,182	4,541	5,841	
4	0,000	0,134	0,271	0,414	0,569	0,741	0,941	1,190	1,513	2,132	2,776	3,747	4,604	
5	0,000	0,132	0,267	0,408	0,559	0,727	0,920	1,156	1,476	2,015	2,571	3,365	4,032	
6	0,000	0,131	0,256	0,404	0,553	0,718	0,906	1,134	1,440	1,943	2,447	3,143	3,707	
7	0,000	0,130	0,253	0,402	0,549	0,711	0,896	1,119	1,415	1,895	2,365	2,998	3,499	
8	0,000	0,130	0,252	0,399	0,546	0,706	0,889	1,108	1,397	1,860	2,306	2,896	3,355	
9	0,000	0,129	0,251	0,398	0,543	0,703	0,883	1,100	1,383	1,833	2,262	2,821	3,250	
10	0,000	0,129	0,250	0,397	0,542	0,700	0,879	1,093	1,372	1,812	2,228	2,764	3,169	
11	0,000	0,129	0,250	0,396	0,540	0,697	0,876	1,088	1,363	1,796	2,201	2,718	3,106	
12	0,000	0,128	0,250	0,395	0,539	0,695	0,873	1,083	1,356	1,782	2,179	2,681	3,055	
13	0,000	0,128	0,250	0,394	0,538	0,694	0,870	1,079	1,350	1,771	2,160	2,650	3,012	
14	0,000	0,128	0,250	0,393	0,537	0,692	0,868	1,076	1,345	1,761	2,145	2,624	2,977	
15	0,000	0,128	0,250	0,393	0,536	0,691	0,866	1,074	1,341	1,753	2,131	2,602	2,947	
16	0,000	0,128	0,250	0,392	0,535	0,690	0,865	1,071	1,337	1,746	2,120	2,583	2,921	
17	0,000	0,128	0,250	0,392	0,534	0,689	0,863	1,069	1,333	1,740	2,110	2,567	2,898	
18	0,000	0,127	0,250	0,392	0,534	0,688	0,862	1,067	1,330	1,734	2,101	2,552	2,878	
19	0,000	0,127	0,250	0,391	0,533	0,688	0,861	1,066	1,328	1,729	2,093	2,539	2,861	
20	0,000	0,127	0,250	0,391	0,533	0,687	0,860	1,064	1,325	1,725	2,086	2,528	2,845	
21	0,000	0,127	0,250	0,391	0,532	0,686	0,859	1,063	1,323	1,721	2,080	2,518	2,831	
22	0,000	0,127	0,250	0,390	0,532	0,686	0,858	1,061	1,321	1,717	2,074	2,508	2,819	
23	0,000	0,127	0,250	0,390	0,532	0,685	0,858	1,060	1,319	1,714	2,069	2,500	2,807	
24	0,000	0,127	0,250	0,390	0,531	0,685	0,857	1,059	1,318	1,711	2,064	2,492	2,797	
25	0,000	0,127	0,250	0,390	0,531	0,684	0,856	1,058	1,316	1,708	2,060	2,485	2,787	
26	0,000	0,127	0,250	0,390	0,531	0,684	0,856	1,058	1,315	1,706	2,056	2,479	2,779	
27	0,000	0,127	0,250	0,389	0,531	0,684	0,855	1,057	1,314	1,703	2,052	2,473	2,771	
28	0,000	0,127	0,250	0,389	0,530	0,683	0,855	1,056	1,313	1,701	2,048	2,467	2,763	
29	0,000	0,127	0,250	0,389	0,530	0,683	0,854	1,055	1,311	1,699	2,045	2,462	2,756	
30	0,000	0,127	0,250	0,389	0,530	0,683	0,854	1,055	1,310	1,697	2,042	2,457	2,750	
∞	0,000	0,126	0,250	0,385	0,524	0,674	0,842	1,036	1,282	1,645	1,960	2,326	2,576	

Tables

145

TABLEAU VIa
Paramètres statistiques globaux

	Pré-test		Post-test	
	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin
\bar{x}	14,73 77,55%	19,43 80,95%	15,55 81,85%	17,67 80,83%
s	3,03 15,93%	4,20 17,49%	3,48 18,33%	3,49 15,86%
t_1	1,01 sign. à 70%		0,44 non-sign. à plus de 60%	
t_2	G.E. 1,24 sign. à plus de 70%		G.T. 0,18 non-sign. à plus de 80%	

\bar{x} est la moyenne de l'échantillon

s est l'écart-type de l'échantillon.

t_1 est la valeur de "t" calculée pour la différence de moyennes entre les deux échantillons.

t_2 est la valeur de "t" calculée pour la différence de moyennes entre le pré-test et le post-test pour chacun des groupes.

D'un point de vue global, nous pouvons constater que la différence entre les moyennes du groupe expérimental et du groupe témoin au pré-test est significative à 70%. De même est significative à plus de 70% la différence de moyennes du groupe expérimental entre le pré-test et le post-test. Par ailleurs, les résultats du groupe témoin au pré-test et au post-test n'ont pas changé significativement; en effet, le hasard seul nous donne des variations plus importantes dans 80% des cas.

Ces résultats suggèrent la conclusion suivante. Le groupe expérimental semble accuser au niveau pré-test un retard sur le groupe té-

moins. Ce retard semble comblé suite à l'expérimentation que nous avons effectuée. Pour plus de détails, nous passerons à l'étude globale des quarante-neuf énoncés présentés sur le graphique I.

Le tableau VIb nous présente les variations du taux de réponses positives au post-test pour les deux groupes de répondants et la différence entre les variations obtenues par ces deux groupes.

TABLEAU VIb
Variations du taux de réponses positives
au post-test (49 énoncés)

	Variations positives		Variations négatives		Aucune variation	
	Nombre de réponses	%	Nombre de réponses	%	Nombre de réponses	%
Groupe expérimental	29	59,2	11	22,4	9	18,4
Groupe témoin	19	38,7	28	57,1	2	4,1
Différence	10	20,5	17	34,7	7	14,3

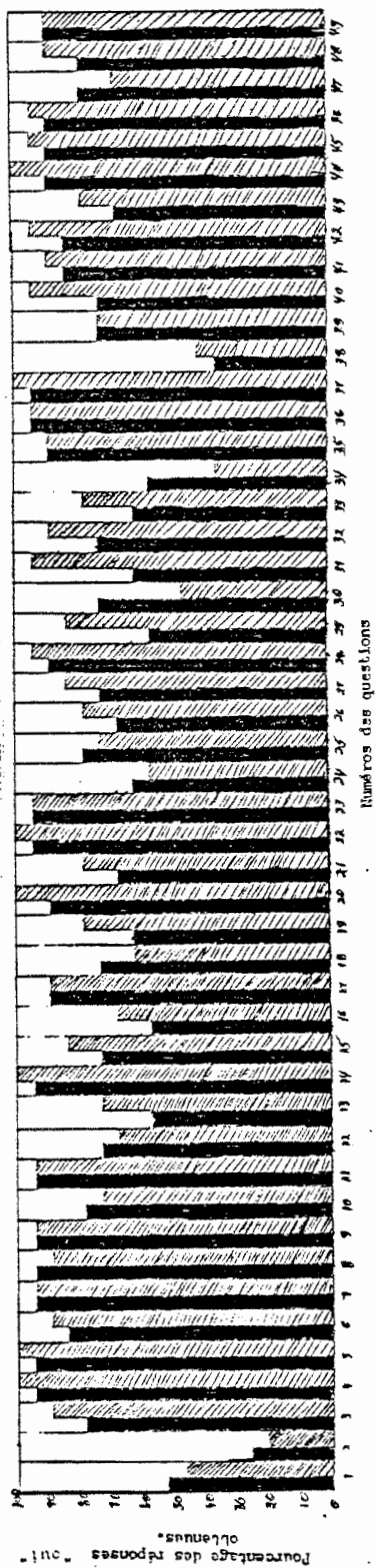
Réponses positives à 100%

Au pré-test, aucun des énoncés n'a reçu du groupe expérimental des réponses positives à 100%. Cependant au post-test, ce même groupe a donné à sept énoncés des réponses positives à 100% sur une possibilité de quarante-neuf soit 14,3%.

GRAPHIQUE I

Graphique comparatif des résultats obtenus par les deux groupes pour les 49 questions

A- Groupe expérimental

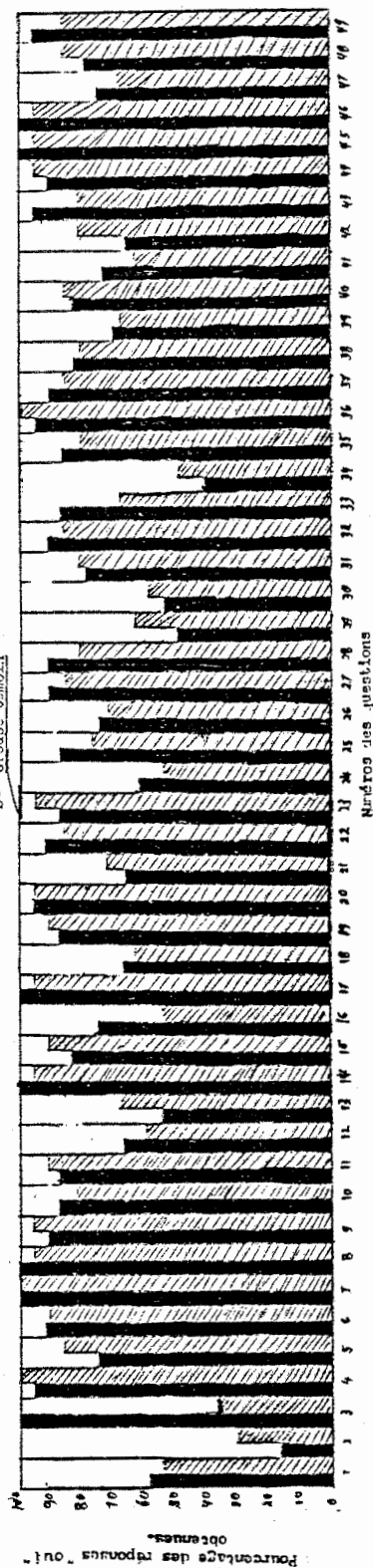


Légende:

■ réponses pré-test

▨ réponses post-test

B- Groupe témoin



Au pré-test, le groupe témoin répond positivement à 100% à sept énoncés sur quarante-neuf, ce qui fait 14,3%. Ce même groupe a répondu ainsi à quatre énoncés seulement au post-test, soit 8,2%.

Aucune variation

Nous regardons ici les énoncés dont les taux de réponses positives ne varient pas du pré-test au post-test pour les deux groupes de répondants. Chez le groupe expérimental, neuf énoncés sur quarante-neuf enregistrent le même nombre de réponses positives au pré-test et au post-test soit 18,4%. Le groupe témoin n'en enregistre que deux soit 4,1%.

Nous pouvons dire que le groupe expérimental possède sept énoncés soit 14,3% de plus que le groupe témoin où aucune variation n'est observée.

Augmentations de réponses positives

Nous pouvons maintenant observer les énoncés qui enregistrent une augmentation de réponses positives au post-test. Chez le groupe expérimental, nous en enregistrons vingt-neuf qui augmentent leur taux de réponses positives, soit 59,2%. Chez le groupe témoin, nous enregistrons dix-neuf augmentations soit 38,7%.

Nous pouvons déduire que nous avons enregistré 20,5% de plus d'augmentations de réponses positives chez les répondants du groupe expérimental que chez ceux du groupe témoin.

Baisses de réponses positives

Enfin, nous observons les énoncés qui enregistrent une diminution de réponses positives au post-test. Chez le groupe expérimental, onze énoncés sur quarante-neuf soit 22,4% enregistrent une baisse de réponses positives. Chez le groupe témoin, vingt-huit enregistrent une baisse de réponses positives, ce qui donne 57,1%.

Cette observation montre que le groupe témoin a fourni 34,7% de plus de baisses de réponses positives que le groupe expérimental.

De cette première cueillette de résultats, nous constatons que c'est chez le groupe expérimental qu'on a enregistré le plus grand nombre d'augmentations de réponses positives et c'est chez le groupe témoin qu'on a enregistré le plus grand nombre de baisses de réponses positives. Nous constatons aussi que le groupe expérimental enregistre ses réponses positives à 100% au post-test tandis que le groupe témoin les enregistre en majorité au pré-test. Ces résultats d'ensemble semblent donc indiquer que l'application du programme PRODAS a permis au groupe expérimental de répondre plus positivement au post-test. Ce qui signifie que peut-être il y a eu une amélioration sur le plan de la socialisation.

Nous poursuivons la présentation de nos résultats en regardant maintenant chacun des énoncés individuellement, par le biais des variations des réponses positives obtenues du pré-test au post-test.

Variations significatives dans les réponses positives obtenues

Cette partie du travail est faite à partir d'une série de relevés des variations obtenues du pré-test au post-test. Ces variations sont calculées sous forme d'augmentation ou de diminution de réponses positives et sont faites pour les quarante-neuf énoncés du test. Pour ce faire, nous allons regrouper ces énoncés en pourcentage de variation et en regarder le résultat chez les deux groupes de répondants. Ces variations seront calculées sur une possibilité de quatre-vingt-dix-huit réponses, vu l'observation des deux groupes. Ici nous retenons les résultats indiquant des variations supérieures à 10% car celles qui sont inférieures ou égales à 10% ne nous paraissent pas significatives. Cette hypothèse semble raisonnable car la valeur moyenne d'un écart entre le groupe expérimental et le groupe témoin est de 10%; il ne nous apparaît pas alors utile de considérer les variations inférieures ou égales à 10%. Pour un relevé plus complet des résultats, nous avons mis en annexe la présentation des variations inférieures à 10,1%. Annexe II.

Nous commençons par les augmentations de réponses positives présentées aux tableaux X, XI et XII. Les tableaux VII, VIII et IX représentant des augmentations inférieures à 10% sont reportés en annexe ainsi que leur interprétation.

Avant de présenter ces tableaux nous en donnerons le contenu. Dans chacun des tableaux, nous trouvons trois colonnes. La première représente le numéro des énoncés, la seconde et la troisième donnent la variation correspondant au titre du tableau suivant qu'elle se trouve

dans le groupe expérimental ou dans le groupe témoin. L'autre nombre représentant une augmentation ou une baisse est donné à titre de comparaison.

Augmentations entre 10,1% et 15%

Voici la liste des énoncés pour lesquels nous avons remarqué une augmentation entre 10,1% et 15%.

TABLEAU X
Augmentation de 10,1% à 15%

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin
3	10,6%	ne change pas
5	Augm. 5,3%	11,4%
13	Augm. 15,8%	14,0%
15	10,5%	Augm. 7,6%
16	10,5%	Baisse 20,5%
20	10,5%	Baisse 0,3%
21	10,5%	Augm. 6,0%
26	10,5%	Baisse 2,3%
27	10,5%	Baisse 5,3%
29	Augm. 26,3%	13,6%
42	10,5%	Augm. 15,1%
43	10,5%	Baisse 14,0%
44	10,5%	Augm. 3,8%
48	10,6%	Augm. 7,2%

Quatorze réponses positives montrent une augmentation entre 10,1% et 15% ce qui donne un pourcentage de 14,2%. Nous remarquons que onze de ces augmentations se voient chez le groupe expérimental, les trois autres se retrouvent chez le groupe témoin.

Augmentations entre 15,1% et 20%

Nous observons maintenant les énoncés pour lesquels nous avons remarqué une augmentation entre 15,1% et 20%.

TABLEAU XI

Augmentations de 15,1% à 20%

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin
2	Baisse 5,2%	15,1%
13	15,8%	Augm. 14,0%
19	15,7%	Augm. 3,4%
32	15,8%	Baisse 5,3%
33	15,7%	Baisse 19,3%
42	Augm. 10,5%	15,1%

Six réponses nous font voir ce type d'augmentation soit 6,2%. Le groupe expérimental enregistre ces augmentations à quatre de ces énoncés tandis que les deux autres laissent voir ces augmentations chez le groupe témoin.

Augmentations de 20,1% et plus

Cette partie concerne les plus grosses augmentations soit celles de 20,1% et plus.

TABLEAU XII
Augmentation de 20,1% et plus

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin
29	26,3%	Augm. 13,6%
31	31,5%	Augm. 2,6%
40	21,0%	Augm. 3,1%

Nous constatons ici que les trois augmentations supérieures à 20% sont enregistrées par le groupe expérimental. Par contre, le groupe témoin enregistre lui aussi des augmentations pour les mêmes énoncés.

A la suite de l'étude des variations positives, nous reprenons le même travail mais cette fois-ci en regardant les variations négatives.

Nous gardons ici les tableaux XV, XVI et XVII où l'on retrouve des baisses supérieures à 10%. Les tableaux XIII et XIV représentant des baisses de réponses positives inférieures à 10% sont reportés en annexe ainsi que leur interprétation.

Baisses entre 10,1% et 15%.

Nous présentons d'abord les énoncés pour lesquels nous avons observé une baisse entre 10,1% et 15%.

TABLEAU XV

Baisses entre 10,1% et 15%

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin
18	10,5%	Baisse 3,1%
25	Baisse 5,2%	10,2%
41	Augm. 5,3%	10,3%
43	Augm. 10,5%	10,3%
47	10,5%	Baisse 6,8%

Cinq énoncés sur une possibilité de quatre-vingt-dix-huit nous indiquent ce type de diminution, ce qui fait 5,1%. Deux de ces baisses se retrouvent chez le groupe expérimental, les trois autres chez le groupe témoin.

Baisses entre 15,1% et 20%

Nous observons maintenant les énoncés pour lesquelles on a enregistré une baisse entre 15,1% et 20%.

TABLEAU XVI

Baisses entre 15,1% et 20%

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin
33	Augm. 15.7%	19,7%

Seul le groupe témoin enregistre une baisse de cet ordre.

Baisses de 20% et plus

Cette dernière partie est consacrée aux énoncés dont les baisses de réponses positives au post-test sont les plus fortes soit supérieures à 20%.

TABLEAU XVII

Baisses de 20,1% et plus

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin
16	Augm. 10,5%	20,5%
30	26,3%	Augm. 4,9%
34	21,1%	Augm. 8,3%

Trois énoncés enregistrent ce type de baisses soit 3,1% de l'ensemble des réponses. Deux de ces baisses sont enregistrées par le groupe expérimental tandis qu'une autre l'est par le groupe témoin.

De cette seconde cueillette de résultats, nous pouvons dire qu'il y a plus d'énoncés pour lesquels on a enregistré des variations positives que d'énoncés pour lesquels on a enregistré des variations négatives. Ce travail nous a permis d'étudier les énoncés un à un par les variations qu'on a enregistré à leur réponse. Une interprétation de ces tableaux sera faite au chapitre suivant.

Nous passons maintenant à la présentation des résultats groupés par objectifs pré-déterminés.

Résultats par objectifs pré-déterminés

Pour cette troisième partie, nous nous servons d'abord du test "t" et ensuite de la comparaison des variations enregistrées aux réponses des quarante-neuf énoncés du test. Cette fois-ci, ces énoncés seront groupés selon les sept objectifs que nous avons retenus comme pré-requis importants pour un bon développement social de l'enfant en milieu scolaire. Chacun des objectifs comprend sept énoncés. Nous rappelons que ces groupements se rapportent respectivement à la prise de conscience de l'enfant par lui-même, au développement de sa confiance en lui-même, à l'acceptation qu'il a de lui-même, au développement de son expression verbale, à sa compréhension des différences individuelles, à son acceptation des autres et enfin à sa compréhension de l'interaction sociale. Nous avons classifié ces groupements de A à G.

Groupe A

Cette première série d'énoncés se rapporte à l'objectif suivant: "L'enfant doit prendre conscience de lui-même." On y retrouve les énoncés 6, 9, 10, 21, 29, 35 et 41. Le tableau XIIIa représente certains paramètres statistiques se rapportant à ces énoncés. Nous nous remémorons ici les significations des symboles utilisés sur ce tableau et sur tous les autres suivants qui portent la lettre a. Voici ces symboles et leur signification.

\bar{x} est la moyenne de l'échantillon,

s est l'écart-type de l'échantillon,

t_1 est la valeur de "t" calculée pour la différence de moyennes entre les deux échantillons,

t_2 est la valeur de "t" calculée pour la différence de moyennes entre le pré-test et le post-test pour chacun des groupes.

Voici maintenant ce tableau.

TABLEAU XVIIIa
Paramètres statistiques

Groupe A

	Pré-test		Post-test	
	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin
\bar{x}	15,14 79,70%	18,71 77,98%	16,29 85,71%	17,29 72,02%
s	2,41 12,69%	3,82 15,91%	1,38 7,26%	2,75 11,47%
t_1	0,224 non-sign. à plus de 80%		2,669 sign. à 98%	
t_2	G.E. 1,089 sign. à 70%		G.T. 0,803 non-sign. à plus de 40%	

Pour cet objectif où l'enfant doit prendre conscience de lui-même, nous constatons qu'au pré-test la différence entre les moyennes des deux groupes n'est pas significative à plus de 80% tandis qu'au post-test cette même différence est significative à 98%. Par contre, la différence des moyennes du groupe expérimental entre le pré-test et le post-test est significative à 70% tandis que celle du groupe témoin l'est à plus de 50%.

Ces résultats semblent montrer qu'au départ, les deux groupes ont un même niveau de socialisation et qu'après l'expérimentation, le groupe expérimental dépasse le groupe témoin sur ce thème. Ils montrent avec une probabilité d'erreur de 2% seulement, que le groupe expérimental a progressé par rapport à ce thème.

Nous passons à la présentation du tableaux XVIIb qui représente les résultats obtenus au graphique II.

N.B. Dans les tableaux de série b, qui suivront, nous avons calculé les écarts qui séparent les résultats des deux groupes de répondants.

TABLEAU XVIIIb

Résultats des énoncés

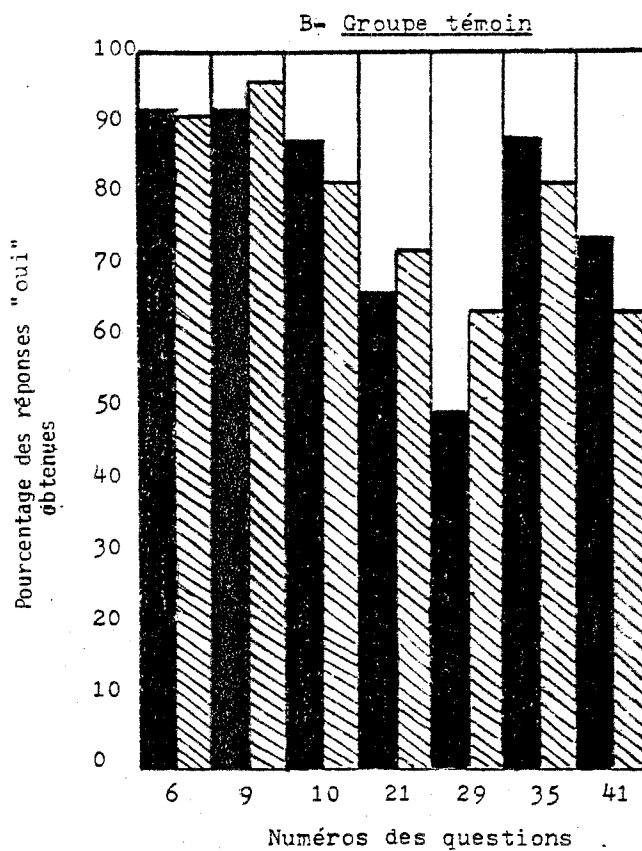
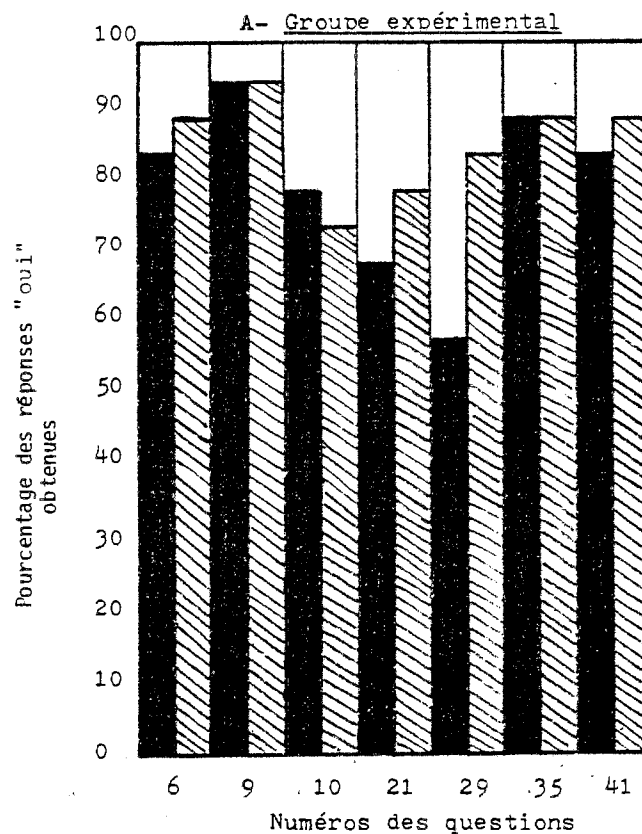
groupe A

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin	Ecart
6	Augm. 7,1%	Baisse 0,8%	7,9
9	Ne change pas	Augm. 3,8%	3,8
10	Baisse 5,2%	Baisse 5,7%	0,5
21	Augm. 10,5%	Augm. 6,0%	4,5
29	Augm. 26,3%	Augm. 13,6%	12,7
35	Ne change pas	Baisse 5,7%	5,7
41	Augm. 5,3%	Baisse 10,3%	15,7

Sur sept énoncés, le groupe expérimental accuse quatre augmentations, deux égalités et une baisse de réponses positives tandis que le groupe témoin accuse trois augmentations et quatre baisses.

GRAPHIQUE II

Graphique comparatif des résultats
obtenus par les deux groupes pour les questions
de la série A.



Légende:

- réponses pré-test
- ▨ réponses post-test

Dans ce groupe d'énoncés où l'enfant doit prendre conscience de lui-même, on trouve deux écarts positifs particulièrement élevés en faveur du groupe expérimental aux énoncés 29 et 41 ainsi que trois autres énoncés sur cinq possédant des écarts positifs favorisant le groupe expérimental.

Groupe B

Cette seconde série d'énoncés porte comme titre: "L'enfant doit développer sa confiance en lui." Elle se compose des énoncés 3, 11, 18, 34, 37, 38, et 47. Le tableau XIXa comprend certains paramètres statistiques se rapportant à ces énoncés.

TABLEAU XIXa
Paramètres statistiques
groupe B

	Pré-test		Post-test	
	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin
\bar{x}	13,71 72,18%	18,42 76,79%	13,43 70,68%	17,0 70,83%
s	3,90 20,55%	4,35 18,14%	4,79 25,22%	3,83 15,96%
t ₁	0,44 non-sign. à 60%		0,01 non-sign. à plus de 90%	
t ₂	G.E. 0,12 non-sign. à 90%		G.T. 0,65 non-sign. à 50%	

Pour cet objectif, nous remarquons que la différence entre les moyennes des deux groupes pour le pré-test est non-significative à 60% tandis qu'au post-test elle est non significative à plus de 90%. Aussi la différence entre les moyennes du pré-test au post-test pour le groupe expérimental est non-significative à 90% tandis que chez le groupe témoin elle est non-significative à 50%.

De tels résultats laissent supposer qu'au départ, groupes expérimental et témoin sont au même niveau de développement social. Ces différences non-significatives suggèrent que notre expérimentation n'a pas développé significativement cet aspect du développement social de l'enfant.

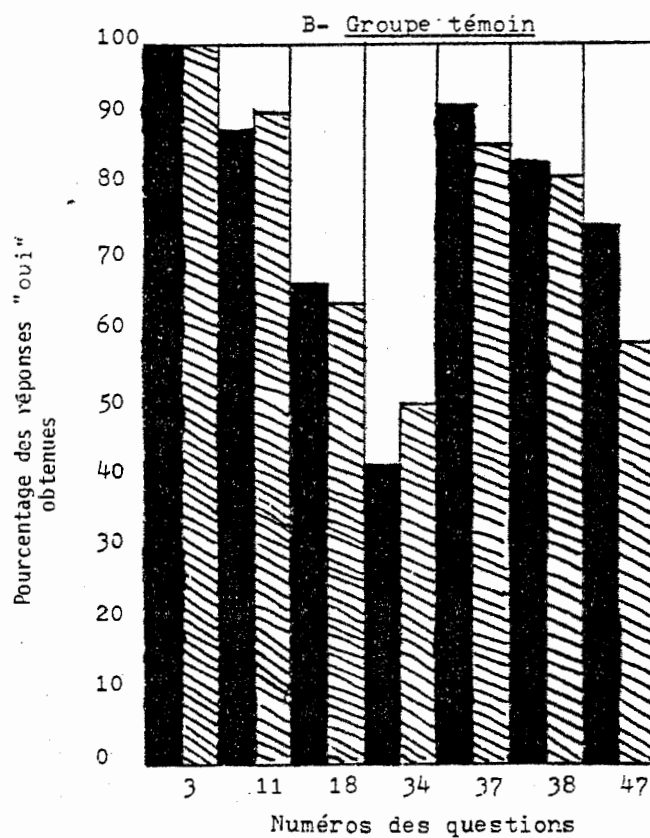
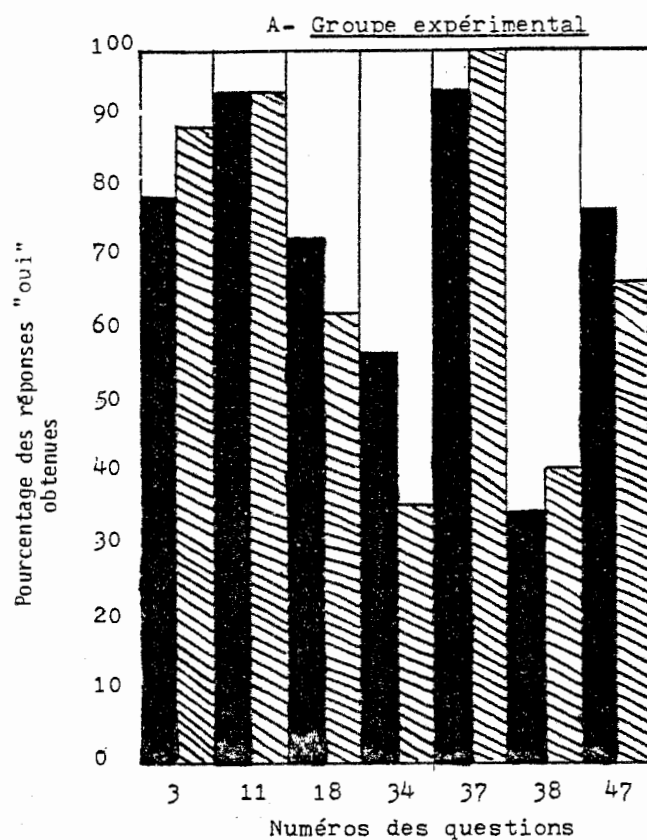
Voici maintenant le tableau XIXb qui présente les résultats du graphique III.

TABLEAU XIXb
Résultats des énoncés
Groupe B

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin	Ecart
3	Augm. 10,6%	Ne change pas	10,6
11	Ne change pas	Augm. 3,4%	3,4
18	Baisse 10,5%	Baisse 3,1%	7,4
34	Baisse 21,1%	Augm. 8,3%	29,4
37	Augm. 5,3%	Baisse 4,9%	10,2
38	Augm. 5,3%	Baisse 1,5%	6,8
47	Baisse 10,5%	Baisse 6,8%	3,7

GRAPHIQUE III

Graphique comparatif des résultats
obtenus par les deux groupes pour les questions
de la série B.



Légende:

■ réponses pré-test

▨ réponses post-test

Pour cette deuxième série d'énoncés, le groupe expérimental nous révèle trois augmentations, trois baisses et une égalité. On peut voir chez le groupe témoin une égalité, deux augmentations et quatre baisses.

Il semble y avoir autant d'écarts positifs que négatifs ce qui fait qu'on ne peut dégager aucune tendance. Nous n'analyserons donc pas ces résultats au chapitre suivant.

Groupe C

Le troisième objectif porte comme titre: "L'enfant doit s'accepter tel qu'il est." Il comprend les énoncés 4, 14, 32, 33, 40, 43 et 44. Le tableau XXa présente certains paramètres statistiques s'y rapportant.

TABLEAU XXa

Paramètres statistiques

Groupe C

	Pré-test		Post-test	
	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin
\bar{x}	15,14 79,70%	22,0 91,67%	17,43 91,73%	19,28 87,66%
s	2,48 13,05%	1,41 5,89%	1,81 9,54%	2,36 10,73%
t_1	2,21 sign. à plus de 95%		0,75 sign. à plus de 50%	
t_2	G.E. 1,97 Sign. à plus de 90%		G.T. 0,78 sign. à plus de 50%	

Pour cet objectif où l'enfant doit s'accepter tel qu'il est, la différence des moyennes entre les deux groupes est significative à plus de 95% et au post-test ne l'est qu'à plus de 50%. D'ailleurs, la différence des moyennes du pré-test au post-test chez le groupe expérimental est significative à plus de 90% tandis que cette même différence est significative à plus de 50% chez le groupe témoin.

Au départ, nous voyons que le groupe expérimental accuse un retard sur le groupe témoin au niveau du pré-test. Retard qui est largement rattrapé au post-test. Les résultats nous indiquent que PRODAS a beaucoup aidé les enfants à s'accepter tels qu'ils sont.

Vient ensuite le tableau XXb présentant les résultats enregistrés au graphique IV.

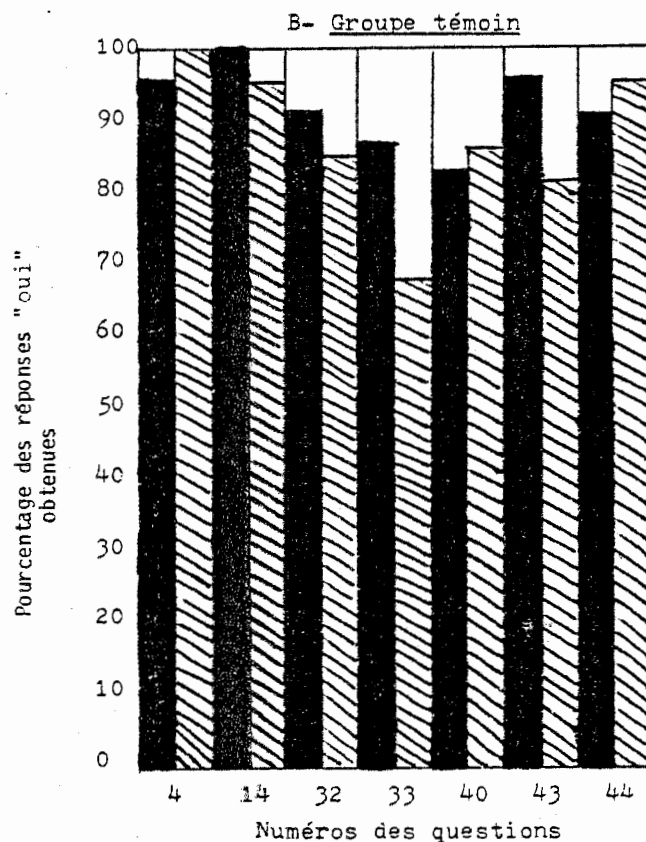
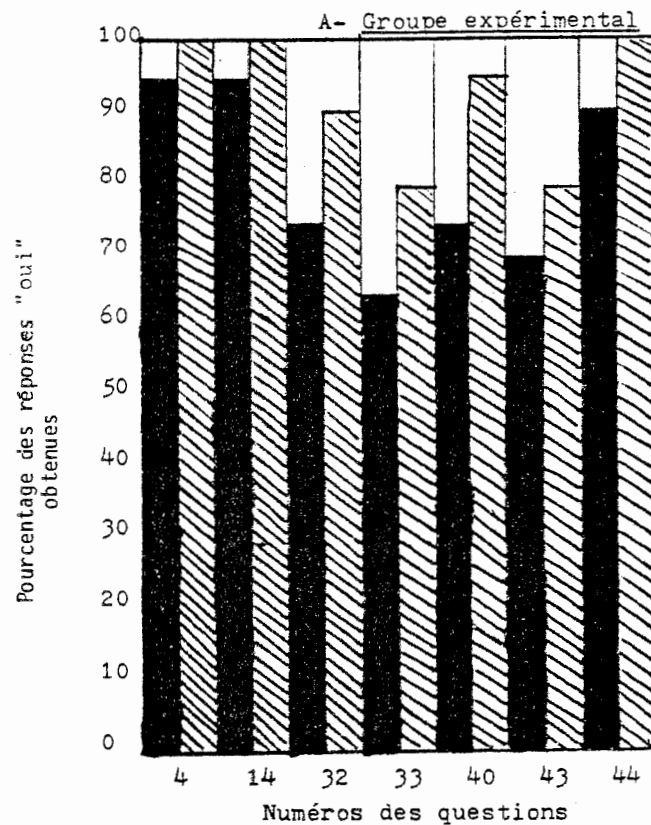
TABLEAU XXb
Résultats des énoncés
Groupe C

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin	Ecart
4	Augm. 5,3%	Augm. 4,2%	1,1
14	Augm. 5,3%	Baisse 4,5%	9,8
32	Augm. 15,8%	Baisse 5,3%	21,1
33	Augm. 15,7%	Baisse 19,3%	35,0
40	Augm. 21,0%	Augm. 3,1%	17,9
43	Augm. 10,5%	Baisse 14 %	24,5
44	Augm. 10,5%	Augm. 3,8%	6,7

Pour ce qui est de cette série d'énoncés, les résultats sont nettement supérieurs chez les sujets du groupe expérimental. On y re-

GRAPHIQUE IV

Graphique comparatif des résultats
obtenus par les deux groupes pour les questions
de la série C.



Légende:

- réponses pré-test
- ▨ réponses post-test

trouve que des augmentations entre 5,3% et 21%. Par contre on retrouve chez le groupe témoin trois augmentations et quatre baisses.

Dans ce groupe d'énoncés, tous les écarts sont positifs et en faveur du groupe expérimental. Les écarts aux énoncés 32, 33, 40 et 43 se trouvent particulièrement élevés.

Groupe D

Cette quatrième série où: "L'enfant doit développer son expression verbale" regroupe les énoncés 1, 2, 7, 12, 19, 39 et 49. Le tableau XXIa présente certains paramètres statistiques se rapportant à ces énoncés.

TABLEAU XXIa
Paramètres statistiques
Groupe D

	Pré-test		Post-test	
	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin
\bar{x}	12,86 67,67%	17,00 70,83%	12,86 67,67%	15,43 70,13%
s	4,41 23,24%	6,83 28,46%	4,88 25,68%	5,26 23,89%
t ₁	0,23 non-sign. à plus de 80%		0,19 non-sign. à plus de 80%	
t ₂	G.E. 0,00 non-sign. à 100%		G.T. 0,05 non-sign. à plus de 90%	

Ici, nous parlerons du développement de l'expression verbale de l'enfant. De tels chiffres nous montrent qu'avec ou sans application de PRODAS, les résultats ne changent pas.

Le tableau XXIb présente les résultats inscrits au graphique V.

TABLEAU XXIb
Résultats des énoncés
Groupe D

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin	Ecart
1	Baisse 5,2%	Baisse 3,8%	1,4
2	Baisse 5,2%	Augm. 15,1%	20,3
7	Ne change pas	Ne change pas	0,0
12	Baisse 9,3%	Baisse 9,6%	0,3
19	Augm. 15,7%	Augm. 3,4%	12,6
39	Ne change pas	Baisse 2,6%	2,6
49	Ne change pas	Baisse 9,4%	9,4

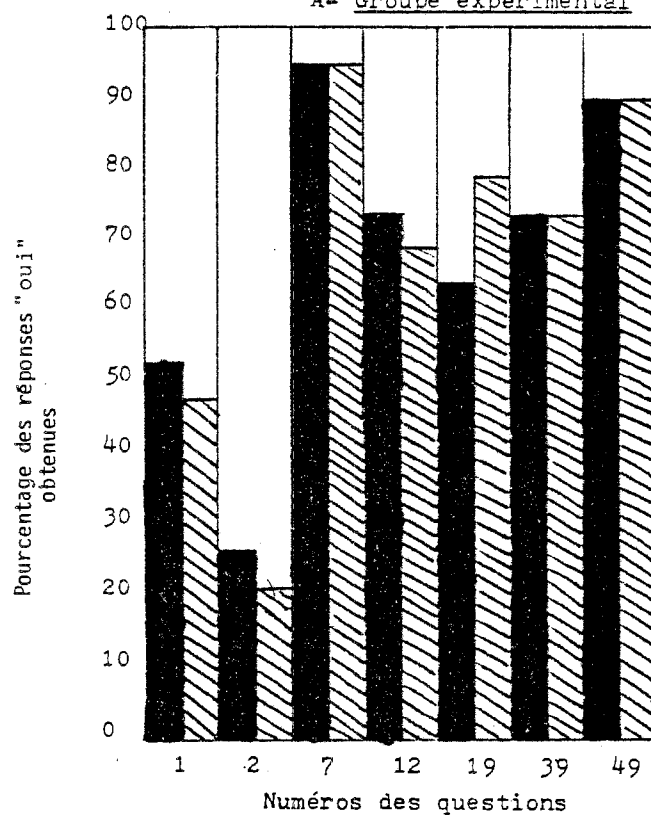
Les résultats de cette série sont très variés. On peut voir chez le groupe expérimental une augmentation, trois baisses et trois égalités. Le groupe témoin nous fait voir deux augmentations, quatre baisses et une égalité.

Pour cette série d'énoncés, nous retrouvons des écarts élevés aux questions 2 et 19, le dernier étant en faveur du groupe expérimental.

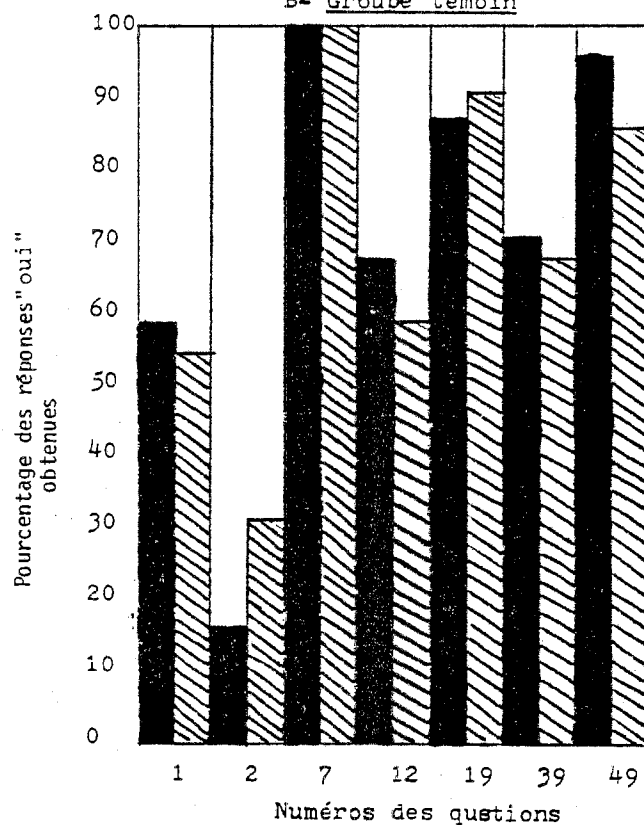
GRAPHIQUE V

Graphique comparatif des résultats
obtenus par les deux groupes pour les questions
de la série D.

A- Groupe expérimental



B- Groupe témoin



Légende:

■ réponses pré-test

▨ réponses post-test

Groupe E

Pour le cinquième objectif: "L'enfant doit augmenter sa compréhension des différences individuelles", nous trouvons les énoncés 5, 8, 13, 22, 30, 31 et 48. Le tableau XXIIA comprend certains paramètres statistiques s'y rapportant.

TABLEAU XXIIa
Paramètres statistiques
Groupe E

	Pré-test		Post-test	
	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin
\bar{x}	15,14 79,70%	18,29 76,19%	16,14 84,96%	17,71 80,52%
s	2,97 15,62%	4,15 17,30%	3,58 18,84%	2,75 12,51%
t ₁	0,40 non-sign. à 70%		0,52 non-sign. à 60%	
t ₂	G.E. 0,57 non-sign. à plus de 50%		G.T. 0,54 non-sign. à 60%	

Les résultats montrent que la différence entre les moyennes des groupes expérimental et témoin est non-significative à 70% au pré-test tandis qu'elle est non significative à 60% au post test.

Le tableau XXIIb présente les résultats enregistrés au graphique VI.

TABLEAU XXIIb
Résultats des énoncés
Groupe E

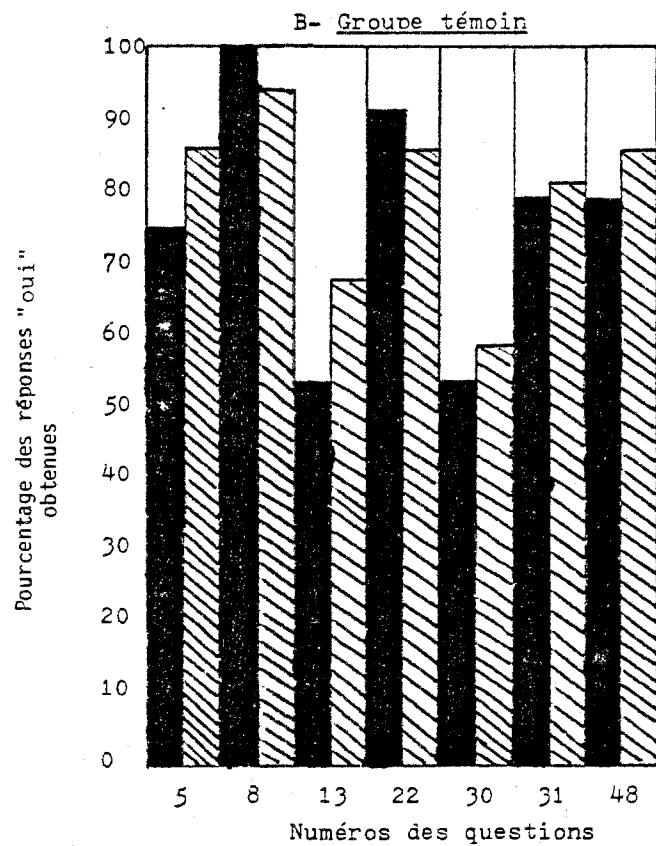
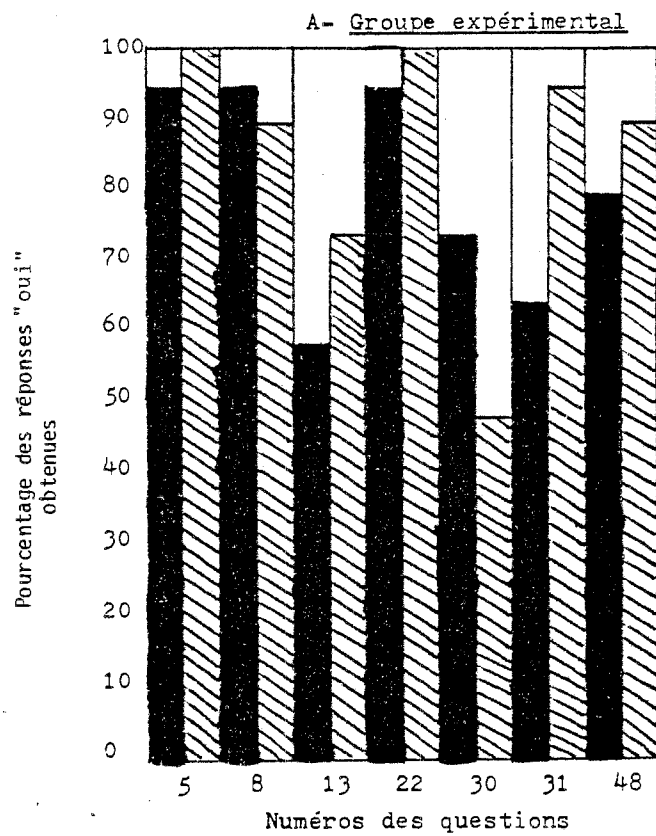
Numéro des énoncés	Groupe expérimental		Groupe témoin		Ecart
5	Augm.	5,3%	Augm.	11,4%	6.1
8	Baisse	5,2%	Baisse	4,5%	0.7
13	Augm.	15,8%	Augm.	14 %	1.8
22	Augm.	5,3%	Baisse	5,3%	10.6
30	Baisse	26,3%	Augm.	4,9%	31.2
31	Augm.	31,5%	Augm.	2,6%	28.9
48	Augm.	10,6%	Augm.	7,2%	3.4

Ce groupe d'énoncés nous laisse voir deux baisses et cinq augmentations tant chez le groupe expérimental que chez le groupe témoin. Nous remarquons des écarts élevés aux énoncés 22, 30 et 31. Ces écarts dont un est négatif favorisent tous le groupe expérimental.

Groupe F

La sixième série d'énoncés: "L'enfant doit augmenter son acceptation des autres" comprend les énoncés 16, 17, 20, 23, 25 et 26. Le tableau XXIIIa présente certains paramètres statistiques s'y rapportant.

Graphique comparatif des résultats obtenus par les deux groupes pour les questions de la série E.



Légende :

- réponses pré-test
- ▨ réponses post-test

TABLEAU XXIIIa
Paramètres statistiques
Groupe F

	Pré-test		Post-test	
	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin
\bar{x}	15,43 81,20%	20,71 86,31%	15,71 82,71%	18,00 81,82%
s	2,88 15,15%	3,20 13,33%	3,04 16,00%	4,40 19,99%
t ₁	0,67 non-sign. à plus de 50%		0,09 non-sign. à plus de 90%	
t ₂	G.E. 0,18 non-sign. à plus de 80%		G.T. 0,49 non-sign. à plus de 60%	

Pour ce thème, nous observons que la différence entre les moyennes des deux groupes au pré-test est non significative à plus de 50% tandis qu'au post-test cette même différence est non-significative à plus de 90%.

Par ailleurs, la différence des moyennes entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental est non-significative à plus de 80% tandis que pour le groupe témoin elle est non-significative à plus de 60%.

Les résultats non-significatifs de cette série nous indiquent que le hasard a joué un rôle important pour ce qui est de l'acceptation des autres dans le développement de la socialisation.

Le tableau suivant présente les résultats inscrits au graphique VII.

TABLEAU XXIIIb
Résultats des énoncés
Groupe F

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin	Ecart
16	Augm. 10,5%	Baisse 20,5%	31,0
17	ne change pas	Baisse 4,5%	4,5
20	Augm. 10,5%	Baisse 0,3%	10,8
23	Ne change pas	Augm. 8,0%	8,0
24	Baisse 5,3%	Baisse 8,0%	2,7
25	Baisse 5,2%	Baisse 10,2%	5,0
36	Ne change pas	Augm. 4,1%	4,2

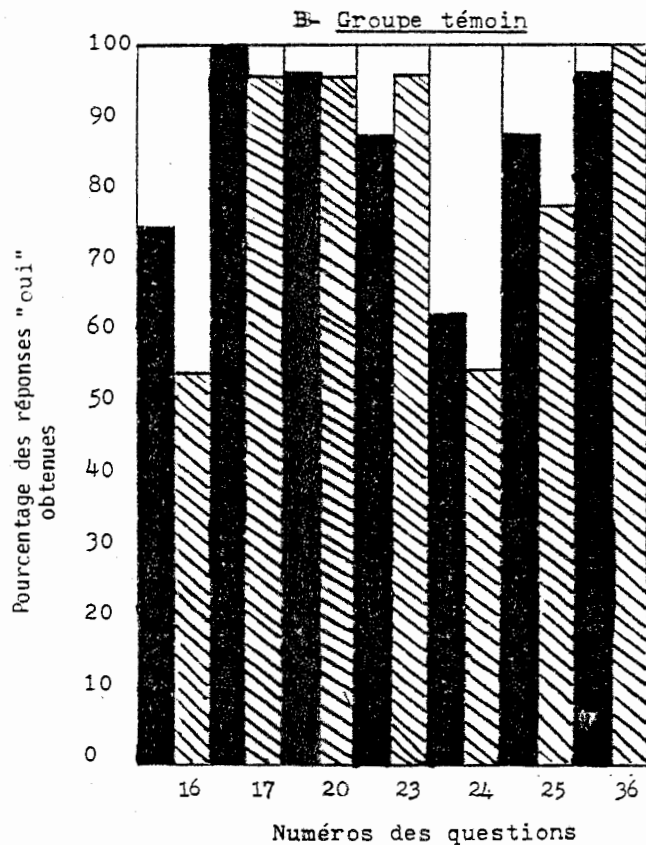
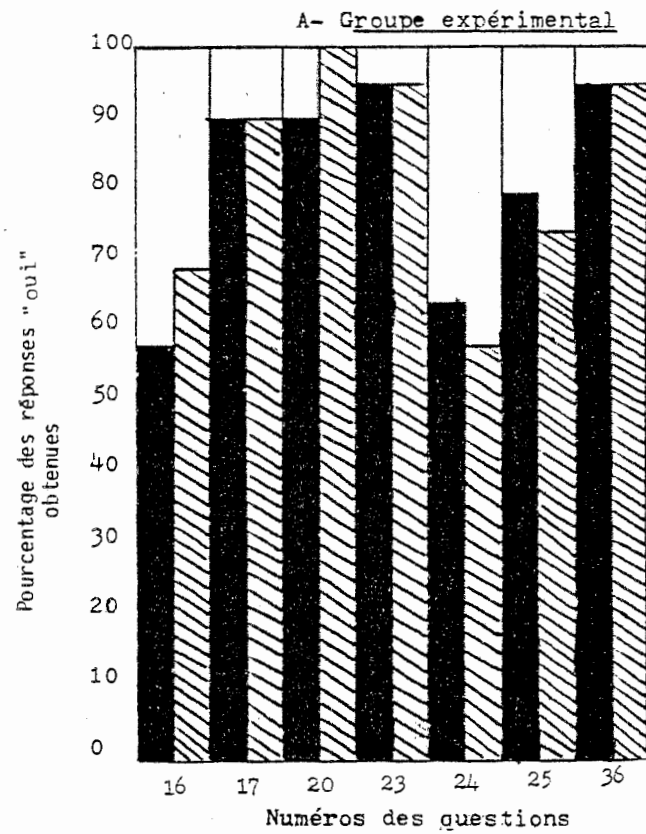
Pour ce sixième groupe d'énoncés, nous pouvons voir deux augmentations, deux baisses et trois égalités chez le groupe expérimental tandis que deux augmentations et cinq baisses sont portées au compte du groupe témoin.

Nous remarquons que deux énoncés seulement possèdent un écart élevé en faveur du groupe expérimental. Ce sont les énoncés 16 et 20.

Groupe G

Ce septième et dernier groupe où: "L'enfant doit augmenter sa compréhension de l'interaction sociale" se compose des énoncés 15, 26, 27, 28, 42, 45 et 46. Le tableau XXIVa présente certains paramètres statistiques s'y rapportant.

Graphique comparatif des résultats
obtenus par les deux groupes pour les questions
de la série F.



Légende:

■ réponses pré-test
▨ réponses post-test

TABLEAU XXIVa
Paramètres statistiques
Groupe G

	Pré-test		Post-test	
	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin
\bar{x}	15,43 81,20%	20,86 86,91%	17,00 89,47%	19,00 86,36%
s	1,72 9,04%	3,02 12,60%	1,29 6,80%	1,83 8,30%
t_1	0,97 sign. à plus de 60%		0,77 sign. à plus de 50%	
t_2	G.E. 1,94 sign. à plus de 90%		G.T. 0,09 non-sign. à plus de 90%	

Nous constatons que la différence entre les moyennes des deux groupes pour le pré-test est significative à plus de 60% tandis qu'au post-test elle est significative à plus de 50%. Aussi la différence entre les moyennes du groupe expérimental du pré-test au post-test est significative à plus de 90% tandis que celle du groupe témoin est non-significative à plus de 90%.

Au départ, nous constatons que le groupe témoin semble posséder une avance sur le groupe expérimental. A la suite de l'expérimentation de PRODAS, le groupe expérimental enregistre une très nette augmentation qui donne peut-être une légère avance sur le groupe témoin. Ce qui nous amène à penser que PRODAS a fortement aidé l'enfant à mieux comprendre les interactions sociales.

Le tableau XXIVb présente les résultats apparaissant au graphique VIII.

TABLEAU XXIVb
Résultats des énoncés
Groupe G

Numéro des énoncés	Groupe expérimental		Groupe témoin		Ecart
15	Augm.	10,5%	Augm.	7,6%	2,9
26	Augm.	10,5%	Baisse	2,3%	12,8
27	Augm.	10,5%	Baisse	5,3%	15,8
28	Augm.	5,2%	Baisse	9,9%	15,1
42	Augm.	10,5%	Augm.	15,1%	4,6
45	Augm.	5,2%	Baisse	4,5%	9,7
46	Augm.	5,2%	Baisse	4,2%	9,7

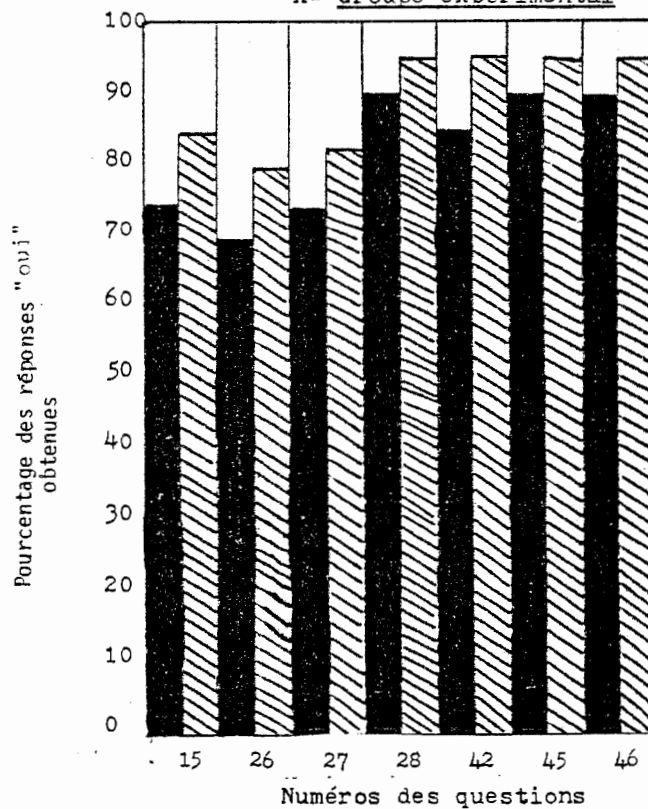
Chez les sujets du groupe expérimental, on ne retrouve que des augmentations de réponses positives. Le groupe témoin enregistre pour sa part deux augmentations et cinq baisses.

Tous les écarts présentés sur ce tableau sont positifs. Tous sont favorables au groupe expérimental sauf un. Enfin, ceux des questions 26, 27 et 28 sont élevés.

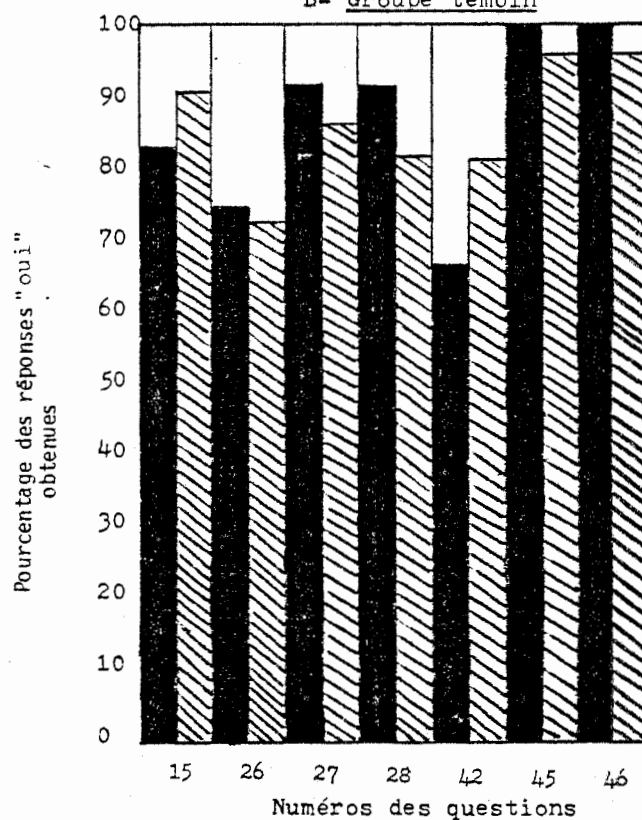
GRAPHIQUE VIII

Graphique comparatif des résultats
obtenus par les deux groupes pour les questions
de la série G.

A- Groupe expérimental



B- Groupe témoin



Légende :

- réponses pré-test
- ▨ réponses post-test

* * *

Cette troisième cueillette de résultats nous a permis de voir que le groupe expérimental a obtenu des résultats significatifs pour ce qui est de sa prise de conscience de lui-même, de son acceptation de lui-même et de sa compréhension de l'interaction sociale.

Ayant calculé la moyenne des écarts pour les tableaux de série "b" où nous pouvions lire les variations, nous avons obtenu sensiblement les mêmes résultats que ceux présentés aux tableaux de la série "a" représentant les paramètres statistiques dont le test "t" de Student-Fisher.

Le troisième chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats qui nous apparaissent les plus significatifs.

CHAPITRE III

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous analysons en premier lieu les résultats présentés aux tableaux X, XI et XII où l'on remarque des augmentations significatives de 10,1% et plus dans le taux de réponses positives entre le pré-test et le post-test. Nous passons ensuite aux tableaux XV, XVI et XVII où l'on retrouve des baisses de 10,1% et plus. Cette analyse est faite de façon à comparer les deux groupes de répondants.

En second lieu, nous analysons les résultats des tableaux XVIII, XX, XXIV où cette fois-ci les énoncés ont été groupés par objectifs prédéterminés. Nous comptons sept énoncés pour chacun des objectifs.

Analyse des variations significatives

(10,1% et plus)

Les variations significatives dont nous parlons se définissent comme étant la différence entre les réponses positives obtenues au pré-test et celles obtenues au post-test. Rappelons que ces variations peuvent être positives (augmentations) ou négatives (baisses); elles sont significatives pour nous lorsqu'elles sont de 10,1% et plus. Nous analysons d'abord les variations positives.

Variations positives

Les vingt réponses des tableaux X, XI, et XII enregistrent ce type de variations positives. Nous les analysons en trois étapes, selon l'écart qui sépare les résultats des deux groupes de répondants. Tout d'abord nous étudions les réponses comportant un écart supérieur à 10 qui ont été enregistrées par le groupe expérimental. Ensuite, nous passons aux réponses du groupe témoin dont l'écart est supérieur à 10. Enfin, nous voyons les autres réponses dont l'écart est inférieur à 10 qui nous indiquent une augmentation des réponses positives supérieures à 10,1%.

Groupe expérimental

De ces vingt réponses, douze sont enregistrées par le groupe expérimental et ont un écart supérieur à 10. Nous faisons la liste des énoncés en donnant le numéro de l'énoncé, l'énoncé lui-même, l'écart entre les groupes de répondants et enfin la référence au tableau d'où il est tiré. Ce modèle sera utilisé pour toutes les analyses de ce chapitre.

Liste des questions

Numéro	Enoncés	Augm. de rép. oui en %	Ecart	Références au tableau
33	"Si on me donnait la possibilité d'être une personne que j'admire, je choiserais de rester moi-même."	15,7%	35,0	XI

Numéro	Énoncés	Augm. de rép. oui en %	Ecart	Références au tableau
16	"Je me sens bien avec tous les enfants de ma classe."	10,5%	31,0	X
31	"J'aime entendre les enfants de ma classe parler d'eux."	31,5%	28,9	XII
43	"Je suis bien dans ma peau."	10,5%	24,5	X
32	"Je suis fier d'avoir l'âge que j'ai."	15,8%	21,1	XI
40	"Je suis fier du nom que je porte."	21,0%	17,9	XII
27	"J'ai beaucoup d'amis(es) à l'école"	10,5%	15,8	X
26	"Je tiens compte des remarques qu'on me fait."	10,5%	12,8	X
29	"Je pense à inventer toutes sortes d'histoires."	26,3%	12,7	XII
19	"Je parle souvent avec mes parents."	15,7%	12,3	XI
20	"Je suis heureux ou heureuse quand tout le monde se sent bien."	10,5%	10,8	X
3	"En général, je suis fier de moi."	10,6%	10,6	X

Sept de ces énoncés (3, 19, 29, 32, 33, 40 et 43) sont à caractère individuel, c'est-à-dire qu'ils n'impliquent que l'individu lui-même. Ils concernent la conscience de soi, l'acceptation de soi et le développement de l'expression verbale. Les cinq autres énoncés (16, 20, 26, 27 et 31) sont à caractère social, ils impliquent l'individu dans le groupe. Ils se rapportent à la compréhension des différences individuelles, l'acceptation des autres et la compréhension de l'interaction so-

ciale. Les écarts entre les réponses des deux groupes de répondants étant tous supérieurs à dix, il peut être intéressant de s'attarder à tous ces énoncés.

A l'énoncé 33, on demande à l'enfant s'il choisit de rester lui-même, même si on lui donne la possibilité de choisir d'être une personne qu'il admire. Plusieurs séances de PRODAS sont consacrées à parler des autres, de ce qu'ils sont, de ce qu'ils font, de ce qu'ils vivent; il est possible qu'à la suite de ces interventions, l'enfant en arrive à prendre conscience de lui-même et à s'accepter tel qu'il est. Chose intéressante, les enfants qui n'ont pas expérimenté PRODAS semblent plus attirés par l'idée de possibilité d'être une autre personne de leur choix.

Nous supposons qu'à force d'écouter et d'essayer de comprendre les autres, l'enfant en arrive à se sentir bien avec tous les autres enfants de sa classe. Ceux qui ont suivi l'expérimentation de PRODAS nous le démontrent à l'énoncé 16 où ils doivent nous dire s'ils se sentent bien avec tous les enfants de leur classe. Aussi, le fait de s'exprimer librement devant les autres et de se sentir acceptés des autres font qu'un individu se sente bien avec eux. Les enfants du groupe témoin enregistrent une assez forte baisse dans leur réponse positive, ce qui fait accentuer l'écart entre les deux groupes de répondants.

Les résultats obtenus à l'énoncé 31 démontrent que l'enfant qui a suivi PRODAS a plus de facilité à écouter l'autre. En effet, une des règles de ce programme est que lors de chaque session, les enfants sont tenus d'écouter celui qui parle. Ils en arrivent même à prendre plaisir

à les écouter parler d'eux-mêmes. Les enfants du groupe témoin sont quand même sensibles à la possibilité d'écouter l'autre parler de lui. Cette question enregistre la plus forte augmentation de réponses positives par les sujets du groupe expérimental.

Pour l'énoncé 43 où l'enfant doit nous dire s'il se sent bien dans sa peau, il est possible qu'après l'expérimentation de PRODAS, les enfants en sont arrivés à mieux se sentir dans leur peau. Ce qui confirme notre question de recherche c'est le résultat négatif chez les sujets du groupe témoin qui eux n'ont pas été habitués à parler d'eux et de leurs sentiments.

En général, on constate que les enfants de onze ou de douze ans ont tendance à se percevoir déjà comme des adolescents(es). Ils agissent souvent comme s'ils étaient au secondaire. Nous croyons donc qu'à la suite de l'expérimentation, plus d'enfants sont conscients des avantages que leur offre leur âge et, comme ils le répondent à l'énoncé 32, ils sont fiers d'avoir l'âge qu'ils ont. Ce qui peut nous indiquer qu'ils s'acceptent tels qu'ils sont. Certains sujets du groupe témoin ne semblent pas apprécier leur âge.

A l'énoncé 40, l'enfant doit évaluer s'il est fier du nom qu'il porte. Bien souvent, des enfants de onze ou douze ans sont portés à déformer le nom de famille de leur camarade et même leur propre nom dans le seul but de s'amuser entre eux. Nous constatons que les sujets qui ont suivi PRODAS s'amuse de moins en moins à ce genre de jeux. Seraient-ils dans de meilleures dispositions pour s'accepter tels qu'ils

sont avec les noms qu'ils portent? Les enfants du groupe témoin sont quand même prêts à accepter d'être fier de leur nom.

Il est possible qu'à la suite de tous les changements que l'expérimentation de PRODAS apporte dans la personnalité des élèves qui suivent ce programme, ceux-ci se fassent plus d'amis. En effet, PRODAS initie ses membres à l'écoute active et affective. C'est ainsi qu'à l'énoncé 27 les sujets du groupe expérimental affirment qu'ils ont beaucoup d'amis à l'école. Nous pouvons penser que les sujets du groupe témoin ne sont pas tout à fait prêts à l'écoute active pour se faire de nouveaux amis. Car la baisse enregistrée à ce dernier groupe n'indique pas nécessairement qu'ils n'ont pas d'amis à l'école.

A l'énoncé 26 où l'enfant nous dit qu'il tient compte des remarques qu'on lui fait, nous notons que ce sont les sujets du groupe expérimental qui ont amélioré leur attitude positive. Nous croyons que si l'enfant en arrive à tenir compte des remarques qu'on lui fait, c'est tout d'abord qu'il est conscient de ses capacités et de la possibilité de s'améliorer. Il accepte que certains de ses comportements ne soient pas aimés de tous les autres, il admet donc ses torts et accepte par le fait même de changer. Il n'est pas facile pour des jeunes de cet âge d'accepter de se faire reprendre surtout au plan comportemental. Il se peut que PRODAS, dans ses séances sur l'acceptation des autres et de nous-même ait aidé l'enfant à améliorer sa capacité d'écoute face aux remarques qu'on peut lui faire.

Prenons l'énoncé 29 où l'enfant doit nous dire s'il pense à inventer toutes sortes d'histoires. Nous pouvons penser que l'expérimentation de PRODAS a aidé l'enfant à prendre conscience des possibilités qu'il a de créer à partir de son imagination et qu'il s'en servira plus facilement. Il est certain que le groupe expérimental a enregistré une plus forte augmentation de ses réponses positives, mais l'augmentation du groupe témoin n'est pas à négliger. Nous pouvons donc déduire que la plupart des enfants de onze ou douze ans pensent normalement à inventer toutes sortes d'histoires.

Nous croyons d'après les résultats obtenus pour l'énoncé 19 où l'enfant doit nous dire s'il parle souvent avec ses parents, que les enfants qui ont fait l'expérimentation ont tendance à dialoguer plus souvent avec leurs parents.

Nous constatons qu'à l'énoncé 20 où l'enfant nous dit qu'il est heureux quand tout le monde se sent bien est étroitement lié à l'énoncé 16. En effet, si on se sent bien avec les autres, on veut aussi que les autres se sentent bien avec nous. Cela peut même nous rendre heureux. PRODAS, dans ses séances sur l'interaction sociale aide l'enfant à se sentir bien en présence des autres qui se sentent bien en sa présence.

Enfin, à l'énoncé 3 où l'enfant nous dit qu'en général, il est fier de lui, nous supposons que les séances de prise de conscience de nous-même faites par le groupe expérimental ont contribué à donner à l'enfant une meilleure image de lui-même.

Ces douze énoncés que nous venons d'étudier confirment nos questions de recherche en ce qui concerne le groupe expérimental: 1- PRODAS peut s'appliquer dans une classe régulière de niveau primaire; 2- PRODAS favorise réellement l'épanouissement social de l'enfant en milieu scolaire régulier. Viennent ensuite les énoncés pour lesquels c'est le groupe témoin qui enregistre de très fortes augmentations de réponses positives et dont l'écart est supérieur à 10.

Groupe témoin

Deux énoncés révèlent une augmentation de réponses positives supérieure à 10,1% chez les sujets du groupe témoin et dont l'écart est supérieur à 10.

Numéro	Enoncés	Augment. en %	Ecart	Références au tableau
2	"Quand je parle, J'aimerais être enregistré."	15,1%	20,3	XI
29	"Je pense à inventer toutes sortes d'histoires."	13,6%	12,7	XII

Ces énoncés réfèrent à l'individualité de l'enfant. Ils touchent la conscience de soi et le développement de l'expression verbale.

Pour ce qui est de l'énoncé 2 où l'enfant nous dit qu'il aimerait être enregistré lorsqu'il parle, nous constatons que l'écart est de

20,3 en faveur du groupe témoin. Nous notons que c'est l'énoncé où le moins d'enfants ont répondu positivement. D'autre part, un examen attentif de cet énoncé pourrait indiquer qu'il ne mesure aucun aspect de la socialisation.

A l'énoncé 29 où l'enfant nous affirme qu'il pense à inventer toutes sortes d'histoires, le groupe témoin enregistre une augmentation de 13,6% bien que celle du groupe qui a expérimenté PRODAS a augmenté ses réponses positives de 26,3%. Comme nous l'avons dit dans la première partie de ce chapitre, penser à inventer toutes sortes d'histoires est propre à tous les enfants de cet âge. Cette question est une des deux où les deux groupes de répondants ont enregistré une augmentation significative supérieure à 10,1%.

Enfin dans une dernier temps, nous ferons une liste des énoncés pour lesquels nous avons enregistré une augmentation supérieure à 10,1% mais dont l'écart entre les deux groupes est inférieur à 10.

Questions dont l'écart est inférieur à 10.

Numéro	Enoncés	Augm. de rép. oui en %	Ecart	Références au tableau
44	"J'essaie de rester moi-même en toutes occasions.	10,5%	6,7	X
5	"J'aimerais comprendre plus facilement les réactions des autres."	11,4%	6,1	X
42	"Quand un enfant ne veut plus me parler, je me sens mal."	15,1%	4,6	XI

Numéro	Enoncés	Augment. en %	Ecart	Références au tableau
21	"Je pense à des choses qui ne sont pas réelles"	10,5%	4,5	X
48	"Je suis capable de dire à mes amis que je ne suis pas d'accord avec eux."	10,7%	3,4	X
15	"J'aime travailler en équipe."	10,5%	2,9	X
13	"Je voudrais savoir ce qui fait que chacun de nous est différent des autres."	10,8%	1,8	XI

Pour ces énoncés, nous avons indiqué l'augmentation la plus forte, car pour chacun d'eux, nous avons recueilli des augmentations supérieures à 10,1% chez les deux groupes de répondants. C'est le groupe expérimental qui enregistre les plus fortes augmentations pour les énoncés 44, 21, 48, 15 et 13. Le groupe témoin enregistre les plus fortes augmentations pour les énoncés 5 et 42. Il est aussi important de dire que les deux groupes de répondants ont enregistré des augmentations supérieures à 10,1% aux questions 42 et 13. L'augmentation des réponses positives dans les 2 groupes pour ces 7 énoncés pourrait s'expliquer par la maturation des élèves.

Variations négatives

Les tableaux qui représentent les baisses de 10,1% et plus sont les tableaux XV, XVI et XVII. Sur ces trois tableaux, neuf énoncés

seulement sont représentés. Le groupe expérimental enregistre les plus fortes baisses pour quatre de ces questions: 30, 34, 18 et 47. Le groupe témoin enregistre les plus fortes baisses aux cinq autres questions soit: 16, 33, 43, 25 et 41.

Groupe expérimental.

Sur les quatre énoncés pour lesquelles le groupe qui a expérimenté PRODAS a enregistré les plus fortes baisses de réponses affirmatives, voici ceux dont l'écart entre les deux groupes est supérieur à 10.

Numéro	Enoncés	Baisse de rép. oui en %	Ecart	Références au tableau
30	"Je pense aux enfants de ma classe, à ce qu'ils ont de différent d'avec moi."	26,3%	31,2	XVII
34	"Je recherche rarement l'aide des autres."	21,1%	29,4	XVII

Le premier de ces énoncés est à caractère social et touche la compréhension des différences individuelles. L'autre est à caractère individuel; il indique le degré de confiance que l'enfant a de lui.

A l'énoncé 30, l'enfant doit nous dire s'il pense aux enfants de sa classe à ce qu'ils ont de différent d'avec lui. Une réponse négative à cette question nous laisse supposer que l'enfant connaît assez bien ses compagnons qu'il n'éprouve plus le besoin de penser aux différences entre les individus. En effet, lors des sessions de PRODAS, les enfants sont amenés à parler d'eux pour se faire connaître ouvertement des autres membres du groupe.

L'énoncé 34 comporte une certaine ambiguïté. Si l'enfant répond non à l'énoncé "je recherche rarement l'aide des autres", cela peut vouloir dire qu'il recherche effectivement l'aide des autres. Les réponses à cet énoncé nous font quand même réaliser que les sujets du groupe expérimental ont tendance à rechercher l'aide des autres tandis que ceux du groupe témoin préfèrent travailler seul. Nous pouvons penser que l'enfant qui n'a pas expérimenté PRODAS semble ne pas comprendre le sens du travail d'équipe et préfère davantage travailler seul.

Bien que les résultats de ces énoncés soient fortement négatifs, nous constatons quand même une évolution dans la socialisation des sujets du groupe expérimental.

Groupe témoin

Nous remarquons que le groupe témoin a enregistré les plus fortes baisses à 5 énoncés dont 4 pour lesquels l'écart est supérieur à 10.

Numéro	Enoncés	Baisse de rép. oui en %	Ecart	Références au tableau
33	"Si on me donnait la possibilité d'être une personne que j'admire, je choisirais de rester moi-même."	19,3%	35,0	XVI
16	"Je me sens bien avec tous les enfants de ma classe."	20,5%	31,0	XVII
43	"Je suis bien dans ma peau."	10,3%	20,8	XV
41	"Lorsque je me sens mal, je sais pourquoi."	10,3%	15,6	XV

Trois de ces énoncés sont à caractère individuel, ils concernent la connaissance et l'acceptation de soi. Ce sont les énoncés 33, 41 et 43. L'énoncé 16 est à caractère social et touche l'acceptation des autres.

Les énoncés 16, 33 et 43 ayant déjà été analysés dans la première partie de ce chapitre, nous traiterons seulement l'énoncé 41.

A l'énoncé 41, l'enfant doit nous dire s'il sait pourquoi il se sent mal quand cela arrive. Les résultats obtenus à cet énoncé nous laissent supposer que les sujets qui n'ont pas expérimenté PRODAS ne se connaissent pas suffisamment pour identifier les raisons de leurs malaises. Par contre nous supposons une certaine connaissance de soi chez les sujets du groupe expérimental.

Même si les résultats de ces énoncés sont enregistrés comme variations négatives, il n'en reste pas moins que les sujets du groupe expérimental poursuivent une certaine évolution dans leur socialisation.

Enoncé dont l'écart est inférieur à 10

Trois énoncés sur les neuf de ce type inscrivent des baisses supérieures à 10% mais l'écart entre les deux groupes de répondants est inférieur à 10,1.

Numéro	Enoncés	Baisse de rép. oui en %	Ecart	Références au tableau
18	"Je sais d'avance que je peux réussir mes problèmes de mathématiques quand j'en ai à faire."	10,5%	7,4	XV
25	"J'accepte que quelqu'un d'autre me dise ce qu'il pense de moi."	10,2%	5,0	XV
47	"Je suis certain que ce que je fais c'est pour moi que je le fais."	10,5%	3,7	XV

Pour ces trois énoncés, la baisse inscrite est la plus forte des deux groupes. Le groupe expérimental enregistre les plus fortes baisses aux questions 18 et 47. Par contre c'est le groupe témoin qui enregistre la plus forte baisse à l'énoncé 25. A ces trois énoncés, les deux groupes de répondants ont enregistré des baisses de réponses positives. Nous remarquons que les résultats à ces énoncés démontrent que les sujets des deux groupes n'ont pas besoin des autres pour fonctionner socialement. Ces résultats montrent que PRODAS n'a pas contribué à développer ces trois aspects de la socialisation. Les résultats à ces trois énoncés infirment nos deux questions de recherche.

Les enfants qui ont expérimenté PRODAS semblent avoir amélioré leurs contacts sociaux entre eux et avec les autres élèves de l'école. Cette amélioration a pu être vérifiée par l'observation de leur comportement en présence des autres. Dans la première colonne nous énumérons

les comportements non socialement acceptables les plus apparents. La deuxième colonne montre le progrès réalisé en rapport avec ces comportements chez les élèves qui ont expérimenté PRODAS.

Avant

Les enfants se battaient dans la cour de récréation, tous les prétextes étaient bons pour déclencher une bataille.

Les enfants se moquaient de ceux qui avaient des difficultés d'apprentissage, ils les laissaient seuls ou s'ils travaillaient avec eux c'était pour s'amuser à leurs dépens.

Les enfants ne respectaient pas les adultes. Ils se moquaient d'eux, parlaient fort, couraient dans les corridors et riaient des adultes qui voulaient les en empêcher.

Les enfants ne se respectaient pas entre eux, les grands (11-12 ans) prenaient plaisir à faire se battre les petits dans la cour de récréation. Ou bien encore, ils prenaient leurs jeux pour les faire fâcher.

Après

Ils se rencontrent, discutent, essaient de s'entendre. Ils règlent leur problèmes par la discussion car on n'observe plus de batailles dans la cour pour ces jeunes.

Il ne les laissent plus seuls, en équipe ils leur trouvent une tâche appropriée à leurs capacités. Ils vont même jusqu'à jouer avec eux dans la cour d'école.

Ils circulent dans l'école en marchant et en parlant bas, lorsqu'ils rencontrent un adulte, ils lui sourient et lui disent bonjour, ils l'aident aussi à porter ses colis.

Ils trouvent d'autres moyens de les amuser, certains jouent avec eux pour leur montrer de nouveaux jeux. D'autres ont formé une équipe de ballon pour ne plus déranger les plus petits. Nous avons remarqué qu'il n'y avait plus de séances d'initiation à la bataille.

Il est certain que beaucoup d'autres comportements se sont améliorés chez ces enfants, mais nous avons retenus ceux qui nous semblaient les plus importants à changer pour obtenir une vie sociale intéressante et une classe où il fait bon se retrouver. Pour ce qui est du groupe qui n'a pas expérimenté PRODAS, une observation semblable a été faite par le groupe d'enseignants(es). Ils n'ont remarqué aucun changement majeur dans le comportement social des élèves de ce groupe. Ceux-ci possédaient au préalable un comportement socialement acceptable dans l'ensemble.

Analyse des énoncés
regroupés par objectifs

La seconde partie de ce chapitre est consacrée à l'analyse des tableaux XVIII, XX, et XXIV. Le test "t" fait ressortir la concentration de l'augmentation des réponses positives particulièrement aux énoncés des trois objectifs présentés à ces tableaux. Nous avons déjà constaté que pour la plupart des énoncés, le groupe expérimental a répondu dans le sens d'une amélioration de sa socialisation. On retrouve cette augmentation surtout pour les objectifs suivants: "L'enfant doit prendre conscience de lui-même." (tableau XVIII), l'enfant doit s'accepter tel qu'il est." (tableau XX) et "L'enfant doit augmenter sa compréhension de l'interaction sociale." (tableau XXIV). Nous allons donc commenter seulement ces trois objectifs.

Groupe A

Cette série d'énoncés s'attarde à la prise de conscience qu'a l'enfant de lui-même. On fait référence au tableau XVIII.

Deux énoncés en particulier, sur les sept, indiquent un changement significatif dans les réponses positives. Ces deux énoncés montrent que les sujets du groupe expérimental ont acquis une plus grande conscience de leur pensée imaginaire. Ils ont pris conscience de leurs capacités de réflexion sur les choses irréelles et d'inventer toutes sortes d'histoires à partir de ces réflexions.

Groupe C

Cette série d'énoncés porte sur l'objectif suivant: L'enfant doit s'accepter tel qu'il est". Nous faisons référence au tableau XX.

Tous les énoncés de ce groupe nous indiquent une augmentation de réponses positives chez les sujets du groupe expérimental. Cinq de ces énoncés nous montrent une augmentation significative de plus de 10,1%.

Par leurs réponses, les enfants du groupe expérimental nous montrent qu'ils sont davantage fiers d'eux-mêmes (de leur nom, de leur âge). Ils préfèrent rester eux-mêmes en toutes occasions. En un mot, ils se sentent bien dans leur peau.

Groupe G

Dans ce dernier groupe d'énoncés, nous retrouvons ceux où l'enfant doit indiquer sa compréhension de l'interaction sociale. Nous faisons référence au tableau XXIV.

Comme pour le troisième objectif, tous les énoncés démontrent une forte augmentation des réponses positives chez les sujets du groupe expérimental. Trois des sept énoncés indiquent un changement significatif supérieur à 10,1%.

Ils nous montrent que les sujets du groupe expérimental, après l'expérimentation aiment le travail d'équipe, tiennent compte des remarques qu'on leur fait et ont beaucoup d'amis à l'école.

Pour trois autres énoncés, nous remarquons que suite à l'expérimentation les enfants s'habituent à parler de leurs faits et gestes avec les autres, ils commencent à aimer jouer à des jeux d'équipe. De plus en plus ils essaient de participer aux décisions qui sont prises par leur équipe de travail.

* * *

Cette analyse nous a permis de voir que les changements significatifs se retrouvent surtout chez les sujets du groupe expérimental. Nous pouvons affirmer que PRODAS a changé le comportement social du groupe d'élèves qui l'a expérimenté. PRODAS a notamment aidé ces élèves à mieux se connaître, s'accepter et à mieux comprendre l'interaction sociale.

CONCLUSION

Au cours de ce travail, nous nous sommes penchée sur notre vécu professionnel pour en dégager une situation problématique qu'il nous était possible de rectifier. Dès trois postes que nous avons occupés successivement dans l'enseignement, la socialisation de l'enfant en milieu scolaire nous est apparue comme une situation qu'il était souhaitable d'améliorer le plus tôt possible.

Notre revue de littérature nous a permis de donner une définition opérationnelle de la socialisation. Nous avons par la suite retenu le programme PRODAS comme solution possible, praticable et réalisable pour améliorer le développement de la socialisation de l'enfant en milieu scolaire.

Nous avons procédé à la construction d'un instrument de mesure (questionnaire) pour nous permettre de voir clairement où se situaient nos deux groupes de répondants dans leur développement social. Ce questionnaire fut présenté deux fois aux élèves. Avant l'application de PRODAS (pré-test) et après l'application de PRODAS (post-test).

PRODAS fut appliqué dans notre milieu de travail soit une classe de cinquième et sixième années d'enseignement primaire (groupe expérimental). Notre groupe témoin se composait aussi d'élèves de cinquième et sixième années.

A la suite de l'expérimentation, nous avons présenté les résultats de façon à comparer les deux groupes de répondants. Nous les avons

d'abord présentés à l'aide de paramètres statistiques dont le test "t" de Student-Fisher puis par les variations des réponses positives obtenues du pré-test au post-test.

Enfin, nous avons procédé à l'analyse des résultats qui nous semblaient les plus significatifs soit ceux dont les variations étaient supérieures à 10,1% et dont l'écart entre les deux groupes était supérieur à 10.

Une observation des deux groupes a été faite par le groupe d'enseignants(es) qui travaillaient auprès d'eux. Nous avons surtout observé les comportements socialement acceptables ou non chez ces élèves.

Nous sommes maintenant en mesure de répondre à nos deux questions de départ sur ce programme de développement affectif et social à savoir si ce programme PRODAS est applicable dans une classe régulière et s'il favorise réellement l'épanouissement social de l'enfant dans le milieu scolaire.

En réponse à notre première question de recherche, "PRODAS peut-il s'appliquer dans une classe régulière de niveau primaire?", nous pouvons dire que ce programme est applicable avec des enfants de classe régulière. Notre expérience nous en donne la certitude. Chaque sujet du groupe expérimental a compris les règles et les a suivies tout au long de l'expérimentation. Chacun des membres assis par terre se tenait raisonnablement tranquille. Une seule personne parlait à la fois, elle demandait son tour en levant la main. Enfin, chacun écoutait et était capable de répliquer ou de poursuivre la conversation. Bref, de par notre

vécu de cette expérience, nous pouvons dire que PRODAS est applicable au cours régulier et plus précisément dans une classe à divisions multiples de niveau d'enseignement primaire.

En réponse à notre deuxième question de recherche, "PRODAS favorise-t-il réellement l'épanouissement social de l'enfant en milieu scolaire régulier?", nous pouvons dire oui. L'expérience nous a montré qu'au départ, le niveau de socialisation du groupe témoin est plus élevé que celui du groupe expérimental. D'après les résultats obtenus au post-test, nous observons une augmentation de réponses positives beaucoup plus forte chez les sujets du groupe expérimental en particulier pour les trois objectifs suivants: "L'enfant doit prendre conscience de lui-même.", "L'enfant doit s'accepter tel qu'il est." et "L'enfant doit augmenter sa compréhension de l'interaction sociale."

Nous pouvons donc conclure que notre expérience a réussi à amener le groupe expérimental au moins au même niveau de socialisation que le groupe témoin (tableau Va). Cette constatation est vérifiée par une observation des sujets du groupe expérimental par le personnel de l'école. Celui-ci a constaté une amélioration dans les relations de ce groupe avec les autres élèves de l'école.

A la suite de cette expérience de recherche, nous pensons que le questionnaire utilisé serait un instrument de mesure à perfectionner ou à compléter. Nous pourrions l'améliorer en augmentant le nombre d'énoncés mais ce questionnaire, étant destiné à des élèves de niveau d'enseignement primaire, nous avons choisi de le faire relativement court.

Cette recherche nous a procuré beaucoup de satisfaction puisqu'elle a permis de corriger une situation qui entravait le bon fonctionnement de notre travail quotidien.

Voyant que PRODAS a favorisé la socialisation de l'enfant dans notre groupe expérimental, nous nous proposons d'utiliser cet instrument à chaque fois que cela nous semblera opportun.

BIBLIOGRAPHIE

Volumes

- Ball, Géraldine; Palomarès, Uvaldo. Programme de développement affectif et social, le cercle, guide pratique sixième niveau. Québec: Les éditions de l'institut de développement humain, 1978.
- Bessel, Harold; Palomarès, Uvaldo. Programme de développement affectif et social. Québec: Les éditions de l'institut de développement humain, traduit et adapté par Jacques Lalanne, 1970 et 1974.
- Bessel, Harold; Palomarès, Uvaldo. Programme de développement affectif et social, manuel théorique. Québec: Les éditions de l'institut de développement humain, traduit par Jacques Lalanne, 1970.
- Charmion, Claude. Sciences humaines et pédagogie. Radioguides no. 13, Paris: Editions Le Centurion, 1974.
- Chanel, Emile. Textes clés de la pédagogie moderne. Radio-guides no. 8, Paris: Editions Le Centurion/Sciences humaines, 1973.
- Châtillon, Guy. Statistiques en sciences humaines. Trois-Rivières: Les éditions SMG, 5ième édition, 1977.
- Cousinet, Roger. Une méthode de travail libre par groupes. France: Les éditions du cerf, 1969.
- Cousinet, Roger. La vie sociale des enfants, essai de sociologie enfantine. A la découverte de l'enfant, Paris: Les éditions du scarabée, 2ième édition, 1959.
- Droz, R; M. Rahmy. Lire Piaget, Psychologie et Sciences Humaines, 40, Bruxelles, éd. Dessart, 1972.
- Freinet, Célestin. Les techniques freinet de l'école moderne. Carnets de pédagogie pratique no. 326, Collection Bourrellier, Paris: Librairie Armand Collin, 1980.
- Freinet, Elise. L'itinéraire de Célestin Freinet, la libre expression dans la pédagogie freinet. Collection science de l'homme, no. 306, Paris: Petite bibliothèque Payot, 1977.
- Freinet, Elise. Naissance d'une pédagogie populaire, historique de l'école moderne, (pédagogie freinet). Petite collection Maspero, no. 250, Paris: Librairie François Maspero, 1978.

- Institut coopératif de l'école moderne. Perspectives d'éducation populaire, Collectif ICEM pédagogie freinet. Petite collection Maspero, no. 230, Paris: Librairie François Maspero, 1979.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, L'école québécoise, Enoncé de politique et plan d'action. Editeur officiel du Québec, 1979.
- Juif, P.; Legrand, L.. Textes de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui, Volume I, Les grandes orientations de la pédagogie contemporaine. Paris: Bibliothèque pédagogique Fernand Nathan, 1974.
- Lagarde, Jean de. Initiation à l'analyse des données. Paris: Bordas, 1983.
- Maisonneuve, Jean.. La psychologie sociale. Que sais-je?, le point des connaissances actuelles, Vendôme: Presses universitaires de France, 13ième édition, 1981.
- Nie, Normand H.; Hull, C. Hadlai; Jenkins Jean G.; Steinbrenner, Karin; Bent, Dale H.. Statistical Package for the Social Sciences, New-York: McGraw-Hill Book Company, second edition, 1970-1975.
- Ourly, Fernand; Vasquez, Aïda. De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. Tome I, FM/Fondations, Paris: François Maspero, 1981.
- Palmade, Guy. Les méthodes en pédagogie. Que sais-je?, Paris: Presses universitaires de France, 11ième édition, 1979.
- Piaget, Jean. La psychologie de l'intelligence. Collection Armand Colin, no 249, section de la philosophie, Paris: Librairie A. Collin 8ième édition, 1965.
- Prévot, Georges. La coopération scolaire, sa pédagogie. Collection sciences de l'éducation, Paris: Les éditions ESF, 1972.
- Schnebel M., J. Raph. Piaget à l'école, libérer la pédagogie. Bibliothèque Méditations # 137, Paris: Editions Denoël Gonthier, 1976.
- Stoetzel, Jean. La psychologie sociale. Champs psychologiques, France: Flammarion, 1978.
- Vander Elst, Pierre. Pour apprendre à apprendre. Pourquoi, comment, Bruxelles: Editions Labor, 1978.
- Vasquez, Aïda; Oury, Fernand. Vers une pédagogie institutionnelle. Les textes à l'appui, Paris: François Maspero, 1967.

Vuillet, Jean. La coopération à l'école, avant et après Freinet, Collection SUP l'éducateur no. 18, Paris: Presses universitaires de France, 1978.

Brochures

Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois. Programme de maîtrise en éducation. Révisé en mai 1977, (70 pages).

Berthet, Gilles; Roger, Girard; Danielle Grateton; Marie-France Houle; Lucette Leclerc. Evaluation du programme PRODAS, (18 pages).

Commission scolaire Rouyn-Noranda, Maison Rouyn-Noranda. Contrat de services intervenu entre la commission scolaire Rouyn-Noranda et la Maison Rouyn-Noranda pour l'année 1978-79, Rouyn, 1978.

ANNEXE I

1 2

Questionnaire sur la socialisation

Ce questionnaire comprend 49 questions auxquelles tu dois répondre. Ces énoncés se rapportent à ta personnalité. C'est pourquoi tu dois y répondre seul. Tu n'écris pas ton nom sur aucune des feuilles.

Sur les feuilles, comme réponse, tu entoures le carré dans lequel il y a le chiffre 1 si c'est oui; si c'est non, tu entoures le carré dans lequel il y a le chiffre 2. Je te donne un exemple.

J'aime bien mes élèves

oui
☒ 1non
☐ 2

J'ai faim lorsque je me lève

oui
☐ 1non
☒ 2

Ce n'est pas nécessaire de réfléchir longtemps à tes réponses, tu n'as qu'à me donner ta première idée. Si tu hésites, je préfère que tu y reviennes à la fin. N'oublie pas, donne toujours ta première idée.

- | | | | |
|--|-----------------------------------|-----------------------------------|----|
| 1- J'aime parler devant les autres. | oui
<input type="checkbox"/> 1 | non
<input type="checkbox"/> 2 | 3 |
| 2- Quand je parle, j'aimerais être enregistré . | oui
<input type="checkbox"/> 1 | non
<input type="checkbox"/> 2 | 4 |
| 3- En général, je suis fier de moi. | oui
<input type="checkbox"/> 1 | non
<input type="checkbox"/> 2 | 5 |
| 4- Si je suis un garçon, je suis fier d'être un garçon. Si je suis une fille, je suis fier d'être une fille. | oui
<input type="checkbox"/> 1 | non
<input type="checkbox"/> 2 | 6 |
| 5- J'aimerais comprendre plus facilement les réactions des autres élèves. | oui
<input type="checkbox"/> 1 | non
<input type="checkbox"/> 2 | 7 |
| 6- Il m'arrive d'avoir peur. | oui
<input type="checkbox"/> 1 | non
<input type="checkbox"/> 2 | 8 |
| 7- Je suis capable de parler si on me le demande. | oui
<input type="checkbox"/> 1 | non
<input type="checkbox"/> 2 | 9 |
| 8- J'aime savoir ce que pense vraiment mes amis. | oui
<input type="checkbox"/> 1 | non
<input type="checkbox"/> 2 | 10 |
| 9- Il m'arrive d'avoir des moments où je m'ennuie. | oui
<input type="checkbox"/> 1 | non
<input type="checkbox"/> 2 | 11 |
| 10- Je me sens bien. | oui
<input type="checkbox"/> 1 | non
<input type="checkbox"/> 2 | 12 |
| 11- J'ai déjà fait de très belles recherches. | oui
<input type="checkbox"/> 1 | non
<input type="checkbox"/> 2 | 13 |
| 12- Ordinairement, je dis ce que je pense. | oui
<input type="checkbox"/> 1 | non
<input type="checkbox"/> 2 | 14 |

- | | oui | non | |
|---|----------------------------|----------------------------|----|
| 13- Je voudrais savoir ce qui fait que chacun de nous est différent des autres. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 15 |
| 14- Je suis fier de moi quand je fais une bonne action. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 16 |
| 15- J'aime travailler en équipe. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 17 |
| 16- Je me sens bien avec tous les enfants de ma classe. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 18 |
| 17- J'aime partager mes connaissances avec les autres enfants. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 19 |
| 18- Je sais d'avance que je peux réussir mes problèmes de mathématique quand j'en ai à faire. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 20 |
| 19- Je parle souvent avec mes parents. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 21 |
| 20- Je suis heureux ou heureuse quand tout le monde se sent bien. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 22 |
| 21- Je pense à des choses qui ne sont pas réelles. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 23 |
| 22- J'aime faire connaissance avec des personnes que je ne connais pas. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 24 |
| 23- Je trouve normal que mon ami n'ait pas envie de jouer s'il a de la peine. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 25 |
| 24- J'accepte qu'un autre élève n'ait pas envie de me parler. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 26 |

- | | oui | non | |
|---|----------------------------|----------------------------|----|
| | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | |
| 25- J'accepte que quelqu'un d'autre me dise ce qu'il pense de moi. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 27 |
| 26- Je tiens compte des remarques qu'on me fait. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 28 |
| 27- J'ai beaucoup d'amis à l'école. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 29 |
| 28- J'aime parler avec les autres de ce qu'ils font. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 30 |
| 29- Je pense à inventer toutes sortes d'histoires. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 31 |
| 30- Je pense aux enfants de ma classe, à ce qu'ils ont de différent d'avec moi. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 32 |
| 31- J'aime entendre les enfants de ma classe parler d'eux. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 33 |
| 32- Je suis fier d'avoir l'âge que j'ai. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 34 |
| 33- Si on me donnait la possibilité d'être une personne que j'admire, je choisirais de rester moi-même. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 35 |
| 34- Je recherche rarement l'aide des autres. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 36 |
| 35- Je suis capable de dire si mes pensées sont agréables ou désagréables. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 37 |
| 36- J'aime aider d'autres enfants. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 38 |

- | | oui | non | |
|--|----------------------------|----------------------------|----|
| | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | |
| 37- Je pense réussir dans la vie. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 39 |
| 38- Lorsque j'ai compris l'explication de mon travail, je le fais sans redemander d'autres explications. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 40 |
| 39- J'aime présenter devant la classe un travail que j'ai fait moi-même. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 41 |
| 40- Je suis fier du nom que je porte. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 42 |
| 41- Lorsque je me sens mal, je sais pourquoi. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 43 |
| 42- Quand un enfant ne veut plus me parler, je me sens mal. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 44 |
| 43- Je suis bien dans ma peau. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 45 |
| 44- J'essaie de rester moi-même en toutes occasions. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 46 |
| 45- J'aime jouer dans des jeux d'équipes. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 47 |
| 46- J'essaie de participer aux décisions qui sont prises dans l'équipe avec laquelle je travaille. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 48 |
| 47- Je suis certain que ce que je fais, c'est pour moi que je le fais. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 49 |
| 48- Je suis capable de dire à mes amis que je ne suis pas d'accord avec eux. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | 50 |

	oui	non	
49- J'aime parler librement de toutes sortes de choses avec mes amis.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	51

Merci d'avoir répondu

ANNEXE II

Aucune variation

Le tableau VII représente les énoncés pour lesquels nous avons les mêmes réponses au pré-test qu'au post test.

TABLEAU VII
Réponses qui ne changent pas
du pré-test au post-test

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin
3	Augm. 10,6%	Ne change pas
7	Ne change pas	Ne change pas
9	Ne change pas	Augm. 3,8%
11	Ne change pas	Augm. 3,4%
17	Ne change pas	Baisse 4,5%
23	Ne change pas	Augm. 8,0%
35	Ne change pas	Baisse 5,7%
36	Ne change pas	Augm. 4,2%
39	Ne change pas	Baisse 2,6%
49	Ne change pas	Baisse 9,4%

Onze réponses sur une possibilité de quatre-vingt-dix-huit ne sont pas changées au post-test soit 11,2%. Neuf de ces réponses sont enregistrées chez le groupe expérimental, les deux autres chez le groupe témoin.

Augmentation de 0,1% à 5%

Nous étudions les réponses pour lesquelles sont enregistrées des augmentations entre 0,1% et 5%.

TABLEAU VIII

Augmentations de 0,1% à 5%

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin
4	Augm. 5,3%	4,2%
9	Ne change pas	3,8%
11	Ne change pas	3,4%
19	Augm. 15,7%	3,4%
30	Baisse 26,3%	4,9%
31	Augm. 31,5%	2,6%
36	Ne change pas	4,2%
40	Augm. 21,0%	3,1%
44	Augm. 10,5%	3,8%

Neuf énoncés sur quatre-vingt-dix-huit se retrouvent avec ce type d'augmentations, soit 9,2%. Mais nous remarquons que ces augmentations se trouvent toutes chez le groupe témoin.

Augmentations entre 5,1% et 10%

Le tableau IX représente les énoncés chez lesquels nous avons observé des variations positives entre 5,1% et 10%.

TABLEAU IX
Augmentations de 5,1% à 10%

Numéro des réponses	Groupe expérimental	Groupe témoin
4	5,3%	Augm. 4,2%
5	5,3%	Augm. 11,4%
6	5,3%	Baisse 0,8%
14	5,3%	Baisse 4,5%
15	Augm. 10,5%	7,6%
21	Augm. 10,5%	6,0%
22	5,3%	Baisse 5,3%
23	Ne change pas	8,0%
28	5,2%	Baisse 9,9%
34	Baisse 21,1%	8,3%
37	5,3%	Baisse 4,9%
38	5,3%	Baisse 1,5%
41	5,3%	Baisse 10,3%
45	5,2%	Baisse 4,5%
46	5,2%	Baisse 4,5%
48	Augm. 10,6%	7,2%

Seize réponses positives sur une possibilité de quatre-vingt-dix-huit, soit 16,3% nous indiquent qu'il y a eu une augmentation entre 5,1% et 10%. Onze de ces augmentations se trouvent chez le groupe expérimental, les cinq autres chez le groupe témoin.

Les deux autres tableaux que nous verrons ici représentent les variations négatives inférieures à 10%.

Baisses entre 0,1% et 5%

Au tableau XIII nous pouvons voir les réponses pour lesquelles on a enregistré une diminution de l'ordre de 0,1% à 5%.

TABLEAU XIII
Baisses entre 0,1% et 5%

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin
1	Baisse 5,2%	3,8%
6	Augm. 5,3%	0,8%
8	Baisse 5,2%	4,5%
14	Augm. 5,3%	4,5%
17	Ne change pas	4,5%
18	Baisse 10,5%	3,1%
20	Augm. 10,5%	0,3%
26	Augm. 10,5%	2,3%
37	Augm. 5,3%	4,9%
38	Augm. 5,3%	1,5%
39	Ne change pas	2,6%
45	Augm. 5,2%	4,5%
46	Augm. 5,2%	4,5%

Toutes les baisses de ce type se retrouvent chez le groupe témoin. On en relève treize sur une possibilité de quatre-vingt-dix-huit soit 13,3%

Baisses entre 5,1% et 10%

Le tableau XIV relève les énoncés pour lesquels on a enregistré une baisse entre 5,1% et 10%

TABLEAU XIV
Baisses entre 5,1% et 10%

Numéro des énoncés	Groupe expérimental	Groupe témoin
1	5,2%	Baisse 3,8%
2	5,2%	Augm. 15,1%
8	5,2%	Baisse 4,5%
10	5,2%	5,7%
12	9,3%	9,6%
22	Augm. 5,3%	5,3%
24	5,3%	8,0%
25	5,2%	Baisse 10,2%
27	Augm. 10,5%	5,3%
28	Augm. 5,2%	9,9%
32	Augm. 15,8%	5,3%
35	Ne change pas	5,7%
47	Baisse 10,5%	6,8%
49	Ne change pas	9,4%

Dix-sept réponses sur une possibilité de quatre-vingt-dix-huit ont enregistré une baisse entre 5,1% et 10%, ce qui nous donne un pourcentage de 17,4%.

Sept de ces baisses se trouvent chez le groupe expérimental, les dix autres chez le groupe témoin.